

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

CONTE UMA HISTÓRIA
Um estudo de gêneros na escola sob a ótica
da Lingüística Sistêmico-Funcional

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

CONTE UMA HISTÓRIA
Um estudo de gêneros na escola sob a ótica da
Linguística Sistêmico-Funcional

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Leila Barbara.

SÃO PAULO
2009

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Assinatura: _____ Local _____

Data: _____

“O que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazer”.

Samuel Johnson, escritor inglês (1709-1784)

*A Túlio Emanuel e a Tomás Enrique,
meus filhos, eternamente amados,
a expressão mais pura do meu amor.*

*A Manuel, incentivador incansável, amigo e
companheiro, pelo carinho e por ter acreditado em
mim, com todo o meu amor.*

*A Lídio Coutinho e a Francisca Maria,
meus queridos pais, pelo incentivo e apoio.*

Agradecimentos

A minha orientadora, Professora Doutora Leila Barbara, por ter me recebido no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, por ter acreditado em mim e por ter me ajudado a percorrer os dolorosos caminhos da pesquisa. Obrigada, Leila, pela orientação segura, pela compreensão e pela amizade.

A minha mãe Francisca Maria – minha primeira professora – com quem aprendi a caminhar e a desafiar os grandes obstáculos da vida.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, Universidade de Pernambuco, pelo incentivo e apoio para a realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação de Orobó-PE, por ter possibilitado acesso às escolas e pelo apoio incondicional para realização desta pesquisa.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação da PUC-SP/ Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, pelo incentivo e pela compreensão.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da PUC-SP/ Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, pelos conhecimentos transmitidos.

Ao professor Doutor Orlando Vian Júnior, pela amizade e por ter contribuído significativamente para minha formação acadêmica.

Às professoras Doutoradas Maximina Freire, Tais Bressane e Ângela Lessa, pelo carinho e atenção dada a minha pesquisa.

Às professoras Tânia Romero, Otilia Tinin e Aparecida, pelo apoio e compreensão.

À professora Esther Schapochnik pelas leituras e sugestões ao meu trabalho, pela atenção e pelos bons conselhos que, certamente, fizeram a diferença na minha vida acadêmica. À querida amiga, por ter me acolhido em sua casa e por ter me ajudado a encontrar a ordem no caos.

A meu marido, uma pessoa muito especial, Manuel de Albuquerque Barbosa, por ter me ajudado a enfrentar os desafios e obstáculos durante o curso e por ter me confortado e aconchegado, trazendo amor, carinho e serenidade a minha vida.

A meus filhos Túlio e Tomás, pelas palavras de conforto: ***“Te amamos, mamãe! Fique sossegada, estamos bem!”***

Aos colegas do grupo de orientação, pelos valiosos momentos de discussão que certamente ecoam em todo este trabalho.

A minha família, pelo incentivo e compreensão e por ter confiado em mim, tios, e primos. Obrigada meus irmãos Lídia, Maria das Dores, Assunção, José Carlos e Severino pelas palavras de incentivo e por ter acreditado em mim.

A minha tia e madrinha Irene Maria, por ter contribuído para minha formação e por ter acreditado em mim.

Aos meus avós, in memoriam, por terem me guiado no caminho da fé, da solidariedade e da justiça.

Aos amigos João Albuquerque e Cleide Maria por todo o carinho e apoio incondicional quando iniciei esta pesquisa.

Às amigas Samuelita e Sulamita, pelo constante estímulo, pelo o apoio durante toda esta jornada, pela disponibilidade e pelos momentos compartilhados.

A amiga Fabíola Sartin, pela amizade, por ter me acolhido com carinho no LAEL, por ter estado sempre presente com palavras de carinho e incentivo.

A amiga Fabiana Bonfin que me apoiou nos momentos difíceis, por ter me acolhido em sua casa e pela amizade.

A amiga Shizuco Highashi, por ter estado sempre presente pela amizade e palavras de carinho e incentivo.

A amiga Belia, por sua amizade e companheirismo durante esta caminhada.

À amiga Eliane Duarte, pelo o carinho e pelos os momentos de alegria.

Aos amigos José Firmino e Rinaldo pelo incentivo e apoio incondicional.

A João Nivaldo, pelo o apoio e o incentivo.

As amigas Élide, Zélia, Eugênia, Fernanda, Juliana e Izabela, companheiras de pesquisa, pela amizade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na área de estudos sobre linguagem e educação. Faz parte do Projeto DIRECT – Em Direção à Linguagem do Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUCSP. Destaca os estudos de Christie (2002, 2005) e Martin & Rose (2008), direcionados ao ensino de textos na escola primária e na secundária, por meio da Lingüística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). Seu objetivo foi investigar, sob a ótica dessa Teoria, como alunos de 5ª e de 8ª séries do Ensino Fundamental, dos contextos rural e urbano, produzem textos da família do gênero História. Foi dada uma atenção especial à idade desses alunos, considerando-se dois grupos: aqueles com idade adequada para a série e os fora da faixa etária. O corpus da pesquisa é composto por cem textos, realizados em sala de aula de escolas rurais e urbanas, localizadas no interior do Nordeste do Brasil. Os textos foram produzidos a partir de instrução dada pela pesquisadora: “Conte uma história que você ouviu falar (ou leu) ou que alguém já contou para você”. As redações foram analisadas do ponto de vista da estrutura genérica (Martin & Rose, 2008), do assunto e alguns aspectos léxico-gramaticais e grafo-fonológicos. Trata-se de um estudo qualitativo-quantitativo com base sistêmico-funcional. **Os resultados apontam a dificuldade dos alunos no uso da língua materna e a falta de importância dada ao papel da linguagem em gêneros escolares.**

Palavras - chave: Lingüística Sistêmico-Funcional; Gênero; Texto; Ensino; Idade Escolar

ABSTRACT

This research takes part in the area of language studies and education. It is part of Project DIRECT - Towards the Language of Labor, of the Post-Graduation program in Applied Linguistics and Language Studies at LAEL- PUCSP. It highlights the studies of Christie (2002, 2005) and Martin & Rose (2008), which are related to the teaching of texts in primary school and secondary education, through the Systemic Functional Linguistics proposed by Halliday (1994) and Halliday and Matthiessen (2004). It aims at investigating from the perspective of this theory, how students from the 5th and 8th grades of elementary school in the rural and urban contexts, produce texts of genre family - story. It was given special attention to the age of these students, considering two groups: those whose age were adequate for the series and those who were not. The corpus is composed of one hundred texts, conducted in the classroom of urban and rural schools, located within the Northeast of Brazil. The texts were produced from an instruction given by the researcher: "Tell a story you heard (or read) or that someone has told you." The essays were analyzed in terms of generic structure (Martin & Rose, 2008), the subject and some aspects of lexicogrammar and grapho-phonologic elements. It is a qualitative and quantitative study, based on ethnographic and transversal research. **The results show the difficulty of students in the use of language....**

Key words: Systemic functional grammar; genre; text; teaching; scholar age.

SUMÁRIO

INTORUDÇAÕ.....	16
Capítulo I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 Linguagem na perspectiva da Lingüística sistêmico-funcional	25
1.1.1 Constituição	27
1.1.2 Estratificação.....	29
1.1.2.1 Semântica-discursiva	29
1.1.2.2 Léxico-gramática.....	30
1.1.2.3 Grafo-fonologia	31
1.1.3 Realização.....	37
1.1.3.1 Relação entre texto e contexto	37
1.1.3.2 Metafunção e Sistema	42
1.1.3.3 Sistema de Coesão.....	48
1.1.3.3.1 Tipos de coesão: gramatical lexical....	48
1.1.3.3.2 Recursos léxico-gramaticais de coesão	50
1.1.3.4 Gênero História	57
1. 2 Linguagem e Ensino.....	72
1.2.1 Experiência escolar.....	74
1.2.2 Discurso pedagógico.....	77
1.2.3 Gramática pedagógica	79
1.2.4 Interações comunicativas.....	83
Capítulo II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	87
2.1 Formação do Corpus.....	87
2.2 Contexto de Situação.....	88
2.3 Participantes da Pesquisa.....	89
2.3.1 Campo.....	90
2.3.2 Relações.....	91
2.3.3 Modo.....	92
2.4 Escolha Metodológica.....	93
2.5 Procedimentos de Análise.....	96
Capítulo III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
3.1 Gênero Relato: experiência pessoal	99
3.2 Gênero Narrativa: fatos reais e fictícios	128
3.3 Gênero Observação: comentários de fatos.....	151
3.4 Gênero Anedota-exemplo	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estratificação da Linguagem	29
Figura 2: Significado Experiencial da Oração	44
Figura 3: Recursos Léxico-gramaticais de coesão.....	51
Figura 4: Tipos de Phora	52
Figura 5: Sistema de Referência	53
Figura 6: Estudos do Gênero: principais tendências.....	58
Figura 7: Estrutura do gênero Relato.....	62
Figura 8: Estrutura do gênero Anedota.....	65
Figura 9: Estrutura do gênero Anedota-exemplo.....	67
Figura 10: Estrutura do gênero Observação.....	68
Figura 11: Estrutura do gênero Narrativa.....	69
Figura 12: Estrutura Complexa do gênero Narrativa	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2: Distribuição dos assuntos abordados por alunos da Escola Rural	90
Gráfico 1: Distribuição dos assuntos abordados por alunos da Escola Rural.....	91
Gráfico 3: Distribuição numérica dos textos do gênero história	97
Gráfico 4: Diferentes níveis de complexidade do gênero “história”.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Possibilidades de análise da LSF	25
Quadro 2: Sistema de Linguagem	30
Quadro 3: Unidades da escrita encontradas nos corpus em português.....	32
Quadro 4: Características das Marcas de Pontuação	35
Quadro 5: Relação entre as variáveis contextuais metafunções.....	40
Quadro 6: Tipos de Coesão	49
Quadro 7: Sistema de Coesão Conjuntiva.....	55
Quadro 8: Família de Gênero História.....	61
Quadro 9: Distribuição dos gêneros da família História por estrutura genérica e por organização em estágios	71
Quadro 10: Código restrito e elaborado.....	75
Quadro 11: Dados referentes à estrutura física e organizacional das instituições.....	88
Quadro 12: Distribuição do número de palavras, de textos.....	89
Quadro 13: Distribuição numérica da quantidade de idade dos alunos por série.....	92
Quadro 14: Distribuição numérica dos gêneros da família história	98
Quadro 15: Distribuição numérica das idades dos alunos por série e por tipo de gênero.....	98
Quadro 16: Distribuição numérica e percentual da estrutura do Relato.....	100
Quadro 17: Distribuição numérica e percentual do assunto do Relato.....	100
Quadro 19: Distribuição numérica dos assuntos da Narrativa.....	129
Quadro 18: Distribuição numérica e percentual da estrutura da Narrativa.....	129
Quadro 19: Distribuição numérica da estrutura do gênero Observação	152
Quadro 20: Distribuição numérica e percentual do assunto do gênero Observação.....	152
Quadro 21: Distribuição do assunto da estrutura Anedota-exemplo.....	159
Quadro 22: Distribuição numérica e do assunto.....	159

Introdução

Este trabalho faz parte do Projeto DIRECT – Em Direção à Linguagem dos Negócios do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUCSP. Seu objetivo foi investigar, pela ótica da Lingüística Sistêmico-Funcional, como alunos de 5ª e de 8ª série do Ensino Fundamental, de dois contextos rural e urbano, produzem textos do gênero História. Mais especificamente, identificar as diferenças e as semelhanças apresentadas no texto a partir da série e da idade do aprendiz.

Produzir textos e ensinar a escrevê-los é um grande desafio na Educação Básica. Esse fato chamou nossa atenção desde quando começamos a lecionar nas séries iniciais e se tornou um dos motivos que nos levou a desenvolver uma pesquisa centrada no texto do aluno.

No decorrer de nossa prática pedagógica, ao atuar como professora do Ensino Fundamental e Médio de escola pública urbana, percebemos que o índice de reprovação e o de evasão de alunos matriculados na 5ª e na 8ª série era muito elevado, um fenômeno que nos inquietava, bem como aos outros professores, aos pais e a toda comunidade escolar.

Em seguida, como coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação Municipal e Estadual (Educadora de Apoio) – tendo mais contato com muitos outros professores de Língua Portuguesa – observamos que tinham a mesma preocupação: “O aluno do Ensino Fundamental não sabe escrever”. Para esses professores, era a escrita do aprendiz que sinalizava

se o aluno deveria ser ou não reprovado ou, até mesmo, marginalizado pela comunidade escolar.

Observando o trabalho desses professores, em escolas rurais e urbanas que visitamos, verificamos que muitos alunos egressos das escolas Rurais (1^a a 4^a séries) que se encaminham a escolas urbanas (5^a a 8^a séries) tendem a deixar a escola por serem discriminados. Grande parte dos professores alega que esses alunos não sabem ler e escrever. Evidentemente, o que chamava a atenção deles era o texto escrito do aluno. Os professores parecem não perceber que o que ocorria com esses alunos devia-se ao uso da língua de seu contexto de origem. E ficava claro que o conhecimento sociocultural influenciava não só no registro utilizado, mas também na organização e na estrutura do texto.

Nos últimos seis anos, fazendo parte do corpo docente de uma faculdade, cuja função é formar professores para lecionar na Educação Básica, pensamos: “Chegou o momento de tentar ajudar o professor a ensinar o aluno a escrever”. Como professora de Lingüística Aplicada e Coordenadora do Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa na FFPNM-UPE – Universidade de Pernambuco, resolvemos investigar, juntamente com os alunos da Faculdade o que acontece com o texto escrito do aluno de 5^a e 8^a séries. Foi assim que demos os primeiros passos para realização desta pesquisa.

Além do mais, outros três fatos inter-relacionados justificaram fundamentalmente esta pesquisa: nossa dissertação de Mestrado (Coerência em Narrativas Escolares) realizada em 2000, na UFPE; uma pesquisa piloto, desenvolvida a partir da dissertação em 2004; e uma análise feita a partir do site do MEC/FNDE/Perfil dos Municípios (2005):

Na dissertação de Mestrado, constatamos que, no geral, as narrativas escolares produzidas no contexto escolar urbano por alunos

egressos da escola rural são coerentes e apresentam competência narrativa, mas denotam grande interferência de recursos da oralidade, além de pouca familiaridade com a língua padrão.

Após o mestrado, desenvolvemos uma pesquisa (maio/junho/2004) em dez escolas rurais do interior de Pernambuco. Foram coletadas trezentas narrativas escritas a partir das quais foi possível perceber que aluno traz à tona a cultura oral. Seus relatos são originados de interações cotidianas, principalmente com familiares, e da cultura popular: lendas, crenças e costumes. Além do mais, fazem referência ao pai trabalhador e à agricultura local. Logo, no início, percebemos ainda que a quase totalidade dos alunos não apresentava domínio da língua padrão, “teoricamente ensinada” nas escolas, como a pontuação, a sintaxe e a ortografia; não diferenciava a modalidade falada da modalidade escrita da língua; não sabia distinguir vários fonemas, prejudicando, em alguns casos, o sentido de suas escolhas lexicais.

Ao analisar o site do FNDE/MEC/Perfil dos municípios, verificamos que, em alguns municípios do interior de Pernambuco, o Ensino Fundamental apresentava muitos alunos fora de faixa etária prevista para série e que grande parte dos alunos matriculados na 5ª série não chegava a concluir a 8ª série.

No nosso percurso, observamos que as inquietações dos professores, independentemente de seu grau de escolaridade, são as mesmas: “O meu aluno não sabe escrever, o que fazer?”, “Como lidar com este aluno?”. Por outro lado, tanto no contexto rural quanto no urbano, não se ouve sem nenhuma explicação para a evasão escolar. O que se escuta de alunos evadidos: “Não tenho condições de passar de ano”. “Preciso trabalhar”. “Meu pai não sabe me ensinar em casa”, “Não sei escrever”. “Escrevo tudo errado”.

Várias foram, então, as indagações e curiosidades que nos ocorreram: “O que acontece com esse aluno? O que acontece no texto escrito por esse aluno? Qual o papel da escola? O que acontece com o ensino? Por que o aluno de 5ª a 8ª não consegue produzir um texto satisfatório? Será que o ensino na escola rural é diferente da escola urbana? O que realmente acontece com aluno da escola urbana oriundo da escola rural? Por que o texto do aluno assusta o professor e leva o aprendiz à reprovação e à evasão?”

Refletindo a respeito dessas indagações, passamos a nos preocupar em como estudar a respeito do texto escrito do aluno inserido nesses dois contextos. Delimitamos, portanto, o estudo em dois contextos escolares (o rural e o urbano) e priorizamos duas séries (5ª e a 8ª) para tentar entender como o aluno de 5ª série começa o 3º ciclo do Ensino Fundamental e como sai do 4º ciclo para o Ensino Médio, levando em consideração sua idade.

Tendo consciência de que não seria possível responder todas as nossas indagações e curiosidades, restringimos nossa pesquisa a cinco questões:

1. Que características apresentam os textos produzidos em sala de aula por alunos de 5ª e de 8ª séries de escolas rurais e urbanas, quando se pede a eles para contarem uma “história” que ele ouviu (ou leu) ou que alguém já contou?
2. Qual a relação entre a idade do aprendiz, o conteúdo, a organização e o nível de desenvolvimento do texto desses alunos?
3. Qual a relação entre o local da escola, o conteúdo, a organização e o nível de desenvolvimento do texto desses alunos?

Nesse momento, tomando conhecimento da Lingüística Sistemico Funcional, doravante LSF, percebemos que os estudos do texto escrito centrado no gênero, que é um dos enfoques dessa teoria, poderiam nos mostrar o que realmente acontecia com o texto dos alunos de 5ª e de 8ª série, objeto de nossa pesquisa.

Para essa teoria, a língua é considerada como um produto do contexto sociocultural, além do mais, essa abordagem focaliza a linguagem em uso como uma prática social. A LSF, portanto, era tudo o que precisávamos para desenvolver nosso trabalho. Assim a elegemos como teoria de base para este estudo.

Essa teoria é relevante em virtude de suas possibilidades de aplicação, entre elas, compreender a natureza e as funções da linguagem, o que a línguas tem em comum, a qualidade dos textos. Além do mais, essa teoria concebe a linguagem sob a perspectiva sócio-semiótica (Halliday e Hasan, 1989). Do ponto de vista social, pois ela é vista como um sistema de significados relacionado à estrutura social e do ponto de vista semiótico, porque é como sistemas de significados e, também, “um sistema de codificação convencionalizado, organizado como um conjunto de escolhas” (Eggins, 1994:03).

Além disso, essa teoria oferece recursos operacionais para a sistematização da análise dos textos, cujos resultados podem ser verificados por outros pesquisadores, pois, como diz Eggins (1994:23):

o que distingue a lingüística sistêmica é que ela procura desenvolver uma teoria sobre a linguagem como processo social e uma metodologia analítica que permita a descrição detalhada e sistemática dos padrões da linguagem.

A LSF considera a linguagem como um recurso usado pelos seres

humanos para criar significados; e a língua como um sistema de significados ao qual se associam três metafunções, relacionadas ao significado ideacional, interpessoal e textual que ocorrem nas orações simultaneamente, as quais têm subjacentes, a indicação de como a língua está estruturada para ser usada.

A pesquisa foi realizada no interior do Nordeste¹ em quatro escolas públicas, sendo duas rurais e duas urbanas. A seleção dessas escolas para pesquisa deveu-se aos seguintes fatos:

- eram escolas grandes, que atendiam o Ensino Fundamental e Médio, em diversos turnos;
- a 5ª e a 8ª série apresentavam mais alunos evadidos e reprovados do que as outras, conforme informações da Secretaria de Educação do município;
- as classes de cada série eram heterogêneas em relação à idade e a fatores socioculturais;
- os alunos dessas séries com distorção entre idade e série participavam de programa de aceleração da aprendizagem.

Para realização do trabalho, nessas quatro escolas, foi apresentada aos alunos uma atividade como uma única instrução (“Conte uma história que você ou leu ou que alguém já contou para você.”) em aula de produção de texto. Aleatoriamente, foram escolhidas cem histórias, sendo cinquenta de alunos de 5ª série (vinte e seis de escola rural e vinte e cinco de escola urbana) e cinquenta de 8ª série (vinte e quatro de escola

¹ No Estado de Pernambuco, em um município localizado no agreste setentrional.

rural e vinte e cinco de escola urbana).

A pesquisa está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, apresentamos a Lingüística Sistêmico-Funcional como modelo analítico, destacando suas principais orientações conceituais e metodológicas: os princípios básicos da Lingüística Sistêmico-Funcional, a partir dos estudos de Halliday (1985, 1994), Eggins (1994), Thompson (1996), Martin (1997) e Halliday e Matthiessen (2004), Christie (2005); o sistema de coesão, a partir da abordagem sistêmica, privilegiando as pesquisas de Halliday e Hasan (1976), Halliday (1985, 1994), Halliday e Matthiessen (2004); algumas considerações teóricas de gênero relevantes nos estudos de Christie (2002), Christie e Martin (1997), Martin e Rose (2008); e reflexão a respeito de linguagem e ensino, conforme as idéias de Bernstein(1975, 1990, 1996), Christie (1994, 2002, 2005) e Painter (2001).

No segundo capítulo, enfocamos o contexto de situação, os participantes e os principais procedimentos metodológicos que sustentam a análise e a descrição do *corpus*, o qual é constituído por uma seleção aleatória de cem textos (histórias) desenvolvidos em sala de aula sob a coordenação da pesquisadora.

E, no terceiro capítulo, discutimos os dados e apresentação os resultados obtidos. Identificamos as características de cada tipo de história encontrado no *corpus*, a partir da teoria do gênero história proposto por Martin e Rose (2008). Na análise, os textos foram analisados do ponto de vista da estrutura genérica (Martin & Rose, 2008), do assunto e alguns aspectos léxico-gramaticais e grafo-fonológicos.

As considerações finais trazem uma reflexão a respeito dos resultados da análise, mostrando que o ensino do texto em sala de aula pode estar relacionado com a qualificação do professor. Procuramos,

portanto, estabelecer um diálogo entre as questões que nortearam a investigação e análise dos dados. Além disso, apresentamos as contribuições desta pesquisa para o ensino do texto no Ensino Fundamental.

Esta pesquisa revela, portanto, uma realidade que se encontra na escola pública da região Nordeste e traz uma contribuição para Lingüística Aplicada no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Capítulo I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de explicitar as principais concepções teóricas fundamentais para análise e discussão dos dados, dividimos o capítulo em duas seções. A primeira destaca os conceitos da Lingüística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1985, 1994), bem como seus seguidores por Eggins (1994), Thompson (1996), Martin (1997), Christie (2002, 2005) e Halliday e Matthiessen (2004), Martin e Rose (2008).

Nas últimas décadas, a Lingüística Sistêmico-Funcional vem se desenvolvendo de forma crescente, em consequência de trabalhos realizados com objetos de estudos bastante diversificados. Um desses campos de investigação é o desenvolvimento da linguagem da criança, conforme podemos verificar em Halliday (1978), que evidencia com clareza o caráter funcional da língua em uso. O autor demonstra que a progressão realizada pela criança, que foi alvo de observação, no que respeita à aquisição e utilização da língua como instrumento de interação social, desde o aparecimento das primeiras estruturas da protolíngua até ao domínio da língua utilizada por adultos. Constituindo-se um valioso campo de observação e de compreensão da natureza funcional da língua.

E a segunda parte apresenta uma reflexão teórica sobre Linguagem e Ensino, destacando a visão teórica de Bernstein (1998) e sua relação com a LSF. Esse sociólogo da Educação reflete sobre o poder da linguagem e de como ela reflete na origem social, econômica e cultural do indivíduo, e de como o uso dos códigos restrito e elaborado determinam o acesso às diversas instituições sociais. Bernstein (1998), ao introduzir os conceitos de código restrito e elaborado, destaca as relações entre família, classe social e reprodução dos significados, estabelecendo uma ligação direta entre linguagem e classe social. Para ele, a origem social dos alunos é um fator determinante nos seus resultados escolares e nas relações de classe e de poder.

1. Linguagem na perspectiva da Lingüística Sistêmico-Funcional

A Lingüística Sistêmico-Funcional¹, proposta por Halliday (1985, 1994), preocupa-se com o estudo da linguagem, considerando-a uma prática social para criar significados. Halliday (1985, 1994) e seus seguidores – Eggins (1994, 2002), Thompson (1996), Christie (2002, 2005) e Martin & Rose (2008) – compreendem a língua como um sistema semiótico social e um dos sistemas de significado que compõem a cultura humana.

A organização e o desenvolvimento da experiência do homem prendem-se à linguagem, oral e escrita, e ao contexto. Dessa forma, a língua é descrita muito mais como um recurso para a significação do que como um sistema de regras, e a gramática é um construto operacional que organiza as funções da linguagem realizadas pelo falante, em que os diferentes significados possuem diversas formas de expressão.

Para Thompson (1996:06), a Teoria Sistêmico-Funcional propõe-se a investigar as escolhas lingüísticas feitas pelo escritor/falante para expressar significados. E, a mensagem, como esclarece Lock (1996:01), deve ser apropriada para um propósito comunicativo num contexto em particular.

A LSF estuda a linguagem em uso em diversas áreas. Halliday (1985) destaca quatro possibilidades de aplicação dessa abordagem lingüística, que são delineadas no quadro a seguir:

<i>Categoria de análise</i>	<i>Objetivos</i>
1. Teórica	Entender a natureza e as funções da linguagem
2. Histórica	Entender como as línguas evoluem através dos tempos
3. Desenvolvimento	Entender como a criança desenvolve a língua (ontogenia) e como esta evolui na espécie humana (filogenia)
4. Educacional	Entender a aprendizagem de língua materna e/ou língua estrangeira

Quadro 1: Possibilidades de análise da LSF - Halliday (1985)

¹ No decorrer deste texto, usaremos a sigla **LSF** para indicar a **Lingüística Sistêmico-Funcional**.

Esta pesquisa analisou textos escritos produzidos por alunos em contextos sociais diferentes para compreender a natureza da linguagem do cotidiano escolar. Por isso, utilizamos as categorias teórica e educacional, apontadas por Halliday (1985).

De acordo com os estudos de Eggins (1994), a LSF busca explicar o modo como os significados são construídos nas interações do cotidiano. Parte da análise de produtos autênticos – textos orais e escritos –, valorizando o contexto social, a fim de compreender “*o porquê do texto*”, “*o que o texto significa*”, “*por que o texto é avaliado, e como é avaliado*”.

Para Halliday (1985), a teoria sistêmica é funcional (uso da língua), semântico (função da língua: construir significados), contextual (os significados sofrem influência do contexto) e semiótico (processo de construção dos significados através de escolhas lingüísticas). Corroborando as idéias de Halliday (1985), Eggins (1994) esclarece que a LSF é sistêmica (por se referir à linguagem como uma rede de escolhas), funcional (por relacionar-se com a atividade social, pois ninguém usa a língua – ao falar ou escrever – sem uma função) e semântica (uma vez que o significado não existe isoladamente, é preciso uma interação para entender o contexto).

A LSF é caracterizada por Halliday (1985, 1994) como uma teoria e uma ferramenta de análise lingüística. Como uma teoria lingüística, ela objetiva responder questões sobre o uso da linguagem em contextos aplicados. Christie & Unsworth (2000:01) assinalam que esses contextos podem estar no âmbito educacional, computacional, sociológico e lingüístico.

Como um instrumento potencial de pesquisa na área da Lingüística Aplicada, a LSF procura descrever a linguagem dentro do contexto em que a linguagem é usada. Através dessa ferramenta, conforme assinalam Christie e Unsworth (2000), é possível descrever aspectos-chave do uso gramatical feito em textos escritos e falados, produzidos em contextos diversos.

O que distingue a LSF de outras abordagens lingüísticas é que ela procura desenvolver uma teoria sobre a língua vista como um processo social e uma metodologia que permita uma descrição detalhada e sistemática dos padrões lingüísticos.

A LSF privilegia sempre a análise de produtos autênticos da interação social, os quais ocorrem em dois contextos: o de cultura e o de situação. No contexto de cultura, usamos a linguagem em situações específicas, conhecidas como contexto de situação, que se referem ao campo (o que é dito ou escrito sobre algo), às relações (os papéis e os relacionamentos sociais entre os participantes), e ao modo, (aspectos da comunicação (monológico /dialógico, falada/escrita, etc.)).

Em suma, a LSF é uma teoria da linguagem e um método de análise de textos em contextos de uso (Eggins, 2004), que valoriza, sobretudo, o nível semântico, que inclui o significado ideacional (mundo da experiência), o significado interpessoal (função da fala, mudança de estrutura, expressão de atitude) e o significado interpessoal (estruturação da mensagem).

1.1 Constituição

Para Halliday e Matthiessen (2004:05), a constituição é a estrutura composicional mais notável da dimensão da linguagem e pode acontecer de três formas: fonológica, grafo-fonológica e léxico-gramatical

Cada constituição tem suas partes e elas estão co-relacionadas. Assim, por exemplo, cada uma das três partes da constituição fonológica fornece, aos usuários da língua, instrumentos para a conversão da linguagem oral em código escrito. Segundo Halliday e Matthiessen (2004:05), cada língua tem uma classificação fonológica constituinte, mas com variações em sua organização:

Cada língua tem pelo menos várias escalas de constituintes fonológicos, mas o modo como esses constituintes se organizam tem variações na construção das sílabas, nos padrões rítmicos e melódicos e no modo como as diferentes variáveis se integram em um todo funcional².

A constituição fonológica é um componente da linguagem que envolve um repertório de fonemas possíveis dentro de uma língua, como é o caso do português brasileiro e suas variações dentro dos diferentes contextos fonéticos, segundo a padronização dos sons e o seu funcionamento na operação das regras fonológicas. Esses constituintes atuam na construção da escrita pelo aprendiz.

A constituição grafo-fonológica explicita a relação entre as unidades de um texto escrito: frase, oração, palavra e letra. Ela é representada, conforme assinala Halliday e Matthiessen (2004:07), pelo sistema ortográfico e pelo sistema de pontuação.

E a constituição léxico-gramatical é formada por grupo complexo, oração, sintagma e palavra. Segundo Halliday e Matthiessen (2004:10-1), ao dividirmos o texto em seus constituintes gramaticais (frase, oração, letra, palavra), encontramos um alto grau de correspondência entre essas unidades, pois cada unidade faz referência à pontuação do texto, falado ou escrito. Para esses autores, há uma diferença entre a pontuação do texto falado e a do texto escrito, uma vez que o texto escrito é pontuado pela gramática (sintática) e o texto falado, pela prosódia.

Halliday e Hasan (1989:37) apontam que há dois princípios à escolha do redator: pontuar pela gramática ou pontuar pelo ouvido. Para ele, conforme lembra Rocha (1998), o caminho escolhido em geral não faz diferença e há escritores que até combinam os dois usos.

² Every language has some rank scale of phonological constituents, but with considerable variation in how the constituency is organized in the construction of syllables, in the rhythmic and melodic patterns, and in the way the different variables are integrated into a functioning whole.

Halliday e Matthiessen (2004:08) salientam que a pontuação, em uma perspectiva fonológica, destaca os grupos tonais e é chamada de pontuação prosódica, enquanto a pontuação gramatical destaca os elementos gramaticais. Muitos escritores pontuam fonologicamente mais do que gramaticalmente, ou, vice-versa, em alguns casos, misturam os dois modos.

1.2 Estratificação

Para a teoria sistêmico-funcional, a estratificação é a organização da linguagem em estratos ordenados: o fonético, o fonológico, o léxico-gramatical e o semântico em um ou mais estratos contextuais fora da língua propriamente dita, conforme explica Halliday (2001:05).

Halliday & Matthiessen (2004:24) enfatizam que estamos acostumados a falar sobre língua, levando em consideração diferentes itens, tais como “pronúncia, ortografia, morfologia e sintaxe”. Para a LSF, é necessário pensar na linguagem, pois esta “é um sistema semiótico complexo, tendo vários níveis, ou estratos”; que envolve desde o sistema léxico-gramatical (fonética, fonologia, ou seja, a grafo-fonologia) até o contexto, conforme ilustra a Figura 01:

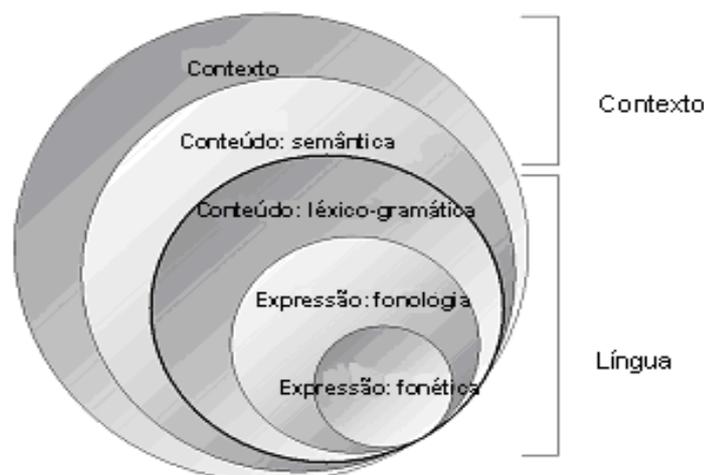


Figura 1: Estratificação da Linguagem (Halliday & Matthiessen, 2004:25)

Halliday & Matthiessen (2004:25), ao ilustrar a estratificação da linguagem, mostram que os diferentes estratos lingüísticos estão ligados a dois planos: o plano de expressão (fonologia e fonética) e o plano de conteúdo (léxico-gramática e semântica discursiva) e incluem o uso determinado pelos contextos de situação e de cultura. Ao dizer que a linguagem é estratificada dessa forma, esses autores permitem dizer que a linguagem, o texto e o contexto, juntos, são responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Dessa forma, a linguagem é compreendida como um sistema semiótico potencial, sendo que o propósito de análise determina o estrato a ser investigado.

Para os autores, o princípio da estratificação se relaciona às estruturas lingüísticas e aos processos sociais dentro de um contexto, levando em consideração, sobretudo, o seu eixo central de análise: a noção de linguagem como função na indissociável relação entre língua e contexto social (Halliday (1985, 1994) e Halliday & Matthiessen (2004)).

1.2.1 Semântica discursiva

A semântica dedica-se ao estudo dos componentes do significado das escolhas lingüísticas. Segundo Martin (1992), trata-se da semântica do discurso, que é o nível mais alto da linguagem acompanhado da léxico-gramática, como mostra o seguinte quadro:

	Termos Gerais	Termos Técnicos	Unidade de descrição/análise
Conteúdo	Significados	Semântica do discurso	Texto
	Palavras e Frases	Léxico-gramática	Oração
Expressões	Sons /Letras	Fonologia/grafologia	Fonema/grafema

Quadro 2: Sistema de Linguagem – (Halliday (2004) e Eggins (2002))

Eggins (2002) esclarece que os padrões semânticos são formados por significados experienciais, interpessoais e textuais, mas que uma descrição completa da semântica, necessita explorar o nível do texto por meio da léxico-gramática. Anteriormente, esse nível era chamado de semântica

apenas (Halliday, 1978) e indicava o estudo da significação.

Halliday (1994) propõe-se a analisar, a partir da LSF, a oração como unidade em que se combinam três tipos de significados “o ideacional, o interpessoal e o textual”, ou seja, três estruturas distintas, cada uma expressando um tipo de organização semântica. Defende que a língua é um sistema de significados ao qual se associam essas três metafunções, que ocorrem nos textos simultaneamente. As metafunções têm subjacente a indicação de como a língua está estruturada para ser usada, pois os usuários da língua não interagem apenas para trocar sons uns com outros, nem palavras ou frases, mas para construir significado, a fim de entender o mundo e o outro.

1.2. 2 Léxico-gramática

Na LSF, conforme assinala Martin (1992), a léxico-gramática produz significados por meio da ordenação e da combinação da estrutura das palavras e da gramática. O nível léxico-gramatical da linguagem refere-se à organização da oração, destacando os elementos da transitividade, o Modo verbal, a relação tema-rema.

Os elementos da transitividade, conforme explica Halliday (1994), refletem a experiência e a visão que os falantes têm da realidade circundante e da sua própria consciência, além do modo como as representam linguisticamente em termos experienciais e em termos lógicos. Para ele, a transitividade é a realização da função ideacional da linguagem, por meio da representação de idéias e experiências.

O Modo verbal é o elemento mais importante na definição da oração como evento interativo, uma vez que é a parte do enunciado que transporta e conduz o argumento. Segundo Halliday (1994), o sistema de Modo é uma expressão da interação entre falantes e das suas formas de ação em sociedade e revela o grau de engajamento do produtor do texto em relação ao conteúdo por ele expresso.

E a relação tema-rema leva em consideração a produção textual, falada e/ou escrita, organizada de forma coerente e coesa de modo a que cumpra as exigências de operacionalidade da língua. De acordo com Halliday (1994), o tema é a informação primeira e o rema é o que se quer acrescentar à informação anterior.

1.2.3 Grafo-fonologia

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004:07), a estrutura constituinte grafo-fonológica é representada por uma combinação ortográfica, cuja função é juntar letras para formar palavras; e por pontuação (usando sinais especiais, e também o caso da letra como sinal de fronteira. Eles esclarecem que “a escrita não é uma representação do som da fala, embora cada sistema de escrita seja relacionado ao sistema de som de sua língua em forma sistemática e não-aleatória, a relação não é direta”. Para esses autores, existe outro nível de organização na língua em que tanto o sistema de som quanto o sistema da escrita estão relacionados, é o chamado de nível da léxico-gramática.

E possível existir várias realizações de constituência na escrita, conforme esclarece Halliday (1985: 02), podendo apresentar-se com um constituinte ou mais de um constituinte, como mostra o quadro:

Sentença	(...) a comadre fulorzinha faz trança nos rabos de cavalos (...)								
Palavras	A	Comadre	Fulorzinha	Faz	trança	Nos	Rabos	De	cavalos (...)
Letras	A	Comadre	fulorzinha	faz	trança	nos	rabos	de	Cavalos

Quadro 3: Unidades da escrita encontradas nos corpus em português

Halliday (1985, 1994) explica que a constituência na escrita é uma relação que se dá entre *parte-todo* nas unidades de um texto escrito: frase, oração, palavra e letra. Cada unidade consiste de uma ou mais unidades menores; cada frase, de uma ou mais palavras; e cada palavra, de uma ou mais letras.

Para Halliday e Matthiessen (2004:07), a constituência é uma forma de explorar como a língua é organizada, sendo, portanto, uma forma de explicar os princípios que sustentam a construção hierárquica de uma língua e suas diferentes

manifestações, tal como unidade melódica da fala, a linha do verso métrico e a frase do texto escrito, etc.

Segundo Halliday (1985:01), para desenvolver um sistema grafo-fonológico da linguagem, é necessário estabelecer uma relação entre a grafologia e tipografia. Ele faz uma distinção entre o sistema grafo-fonológico (frases, orações, palavras, letras) e o sistema tipográfico – espaços:

As sentenças seguem as sentenças, as palavras seguem as palavras e as letras seguem as letras, em uma seqüência simples; elas não se sobrepõem, e nada se coloca entre elas. Os espaços que as separam – pequenos espaços entre as letras (pelo menos quando estão escritas), espaços maiores entre palavras, e maiores ainda quando são seguidos de um ponto final, entre as sentenças – servem apenas para separar as unidades umas das outras. Os espaços e pontos não são partes da substancia escrita, somente sinais gráficos que mostram como tudo foi organizado (Halliday, 1985a : 01)³

Na linguagem escrita, conforme esclarece Halliday (1994: 07), a estrutura constituinte apresenta-se por meio da organização ortográfica, que é formada pelo espaçamento e pelo sistema de sinais (pontuação).

Pelo Dicionário de Lingüística e Fonética (Cristal, s/d), o espaçamento refere-se à segmentação⁴ e é definido como o processo de divisão de uma oração nos segmentos que o constituem. No domínio dos sons, o espaçamento pode efetuar-se com base em dois critérios: o físico e o perceptivo. No primeiro caso, a divisão opera-se com base nos pontos de mudança acústicos ou articulatórios, identificados como fronteiras de segmento; no segundo, a base da divisão são as alterações fonológicas na quantidade e na qualidade refletindo, muitas vezes, as influências das unidades fonêmicas da língua.

³ Sentences follow sentences, words follow words and letters follow letters in a simple sequence; they do not overlap, nor does anything else occur in between. The spaces that separate them - narrow spaces between letters (at least in print), wider spaces between words, and still wider spaces with accompanying full stop, between sentences - serve to mark the units off one from another. The spaces and stops are not part of the substance of writing; they are signals showing how it is organized (Halliday (1985a :01).

Capristano (2007:02) lembra que esse processo constitui um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual da frase (que possibilita a divisão do fluxo textual em porções menores), como os espaços em branco entre palavras, espaços referentes à parágrafos, unidades de escrita delimitadas por sinais de pontuação, entre outros. Assim, a segmentação é “uma característica essencialmente ligada ao modelo do texto escrito” (Capristano (2007:09)).

A habilidade de dividir palavras em segmentos é importante para a correspondência som-letra. Essas marcas lingüísticas podem ser vistas como o entrecruzamento entre o componente prosódico da língua e as convenções ortográficas. Chacon (2003, 2004), Capristano (2007) e Tenani (2002, 2004) lembram que a presença de segmentações diferentes daquelas previstas pelas convenções ortográficas e constituintes prosódicos da língua estão mais voltadas para textos de estudantes do Ensino Fundamental e de adultos em processo de aquisição da escrita.

Sobre as segmentações não-convencionais na aquisição da escrita, Capristano (2007) observou três tipos de segmentação não-convencional: a) as resultantes da oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado; b) as resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica (sílaba e pé) e informações sobre o código escrito institucionalizado; c) as resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.

Para Halliday (1985:2), no texto escrito, além dos espaços entre palavras, há outros sinais estruturais com o objetivo de sinalizar o significado da unidade, chamados de sinais de pontuação. Segundo ele, a pontuação dá, ao leitor, a ordem lógica do pensamento e, sem ela, o leitor sente dificuldades para compreender o sentido do texto. O autor ainda acrescenta que existem

três tipos de marcas de pontuação: marcas de limites, marcas de status e marcas relacionais (Halliday, 1985b:32-9), conforme o mostra o quadro 4:

Marcas de Pontuação	Característica		Símbolo		
	Geral	Específica		Nome	Forma
Marcas de limite	unidades gramaticais	palavra		Espaço	(#)
		frase		Virgule	(,)
		oração	fechamento	ponto e virgule	(;)
			Abertura	dois pontos	(:)
		Sentence		ponto final	(.)
Marcas de Status	função da fala	mudança de informação	afirmação	ponto final	(.)
			pergunta	interrogação	(?)
		Outras funções	comando, oferta, sugestão, exclamação, chamada, cumprimento.	exclamação	(!)
	projeção	Citação	primeira ordem; ou significação	aspas simples	(‘ ’)
			primeira ordem; ou fraseado	aspas compostas	(“ ”)
Marcas relacionais	Alguma unidade	Justaposição		travessão	(–)
		Digressão		Parêntesis	(())
		Enlace		Hífen	(-)
		Omissão		Apóstrofo	(‘)

Quadro 4: Características das Marcas de Pontuação (Halliday, 1985b:35)

As marcas de limite compreendem o espaço, o ponto e vírgula, os dois pontos, a vírgula e o ponto, Essas marcas podem ser usadas para marcar limites gramaticais ou fonológicos (prosódicos). As unidades gramaticais que podem ser representadas são as unidades do gramatical *Rank-scale*, e a unidade fonológica que pode ser marcada é a de informação.

As marcas de status realizam o significado interpessoal. Há três tipos: aquele que serve para separar orações (ponto de interrogação, de exclamação e ponto final); aquele para indicar as citações (aspas simples e compostas) e aquele para marcar a projeção. Halliday e Matthiessen (2004:446) explicam também a principal função da oração projetada:

apenas para mostrar que o outro é projetado: alguém disse. Não há nada na separação de uma sentença projetada paratática que mostre que é projetada; pode ocorrer sozinha, como uma observação direta. No inglês escrito, é assinalada prosodicamente, através de pontuação, e se os sinais gráficos se estendem para outros parágrafos, geralmente os sinais gráficos são repetidos (Halliday e Matthiessen, 2004, 446)⁵

As marcas relacionais (travessão, hífen, parênteses e apóstrofo) indicam unidades de texto, dentro da perspectiva textual.

A pontuação do texto, conforme Halliday e Matthiessen (2004:7), indica sua composição grafo-fonológica, em termos de frases, orações e palavras, pois os sinais de pontuação têm a tarefa de orientar o leitor, e “essa função de indicadora de leituras é compatível com um princípio de cooperação, pelo qual escritor e leitor compartilham ativamente a tarefa de construir significados”. Vale lembrar que a pontuação é um dos elementos que contribui para a coesão das idéias, para a garantia de uma intencionalidade do autor e para a orientação do leitor.

Halliday (1985:03) não considera que os sinais de pontuação na escrita sejam responsáveis somente para estabelecer sinais de fronteira entre as orações, períodos e parágrafos, embora apareçam no texto em locais específicos da estrutura, como por exemplo, o ponto final de interrogação que aparece em final de oração. Vale salientar que a pontuação acontece no texto escrito, simultaneamente, em várias dimensões da linguagem: fônica, sintática, textual e enunciativa.

De acordo com Chacon (2004), na dimensão fônica, o papel da pontuação é assinalar pausas e delimitar contornos entonacionais. Na dimensão sintática, a pontuação é vista como o conjunto dos sinais gráficos – chamados por alguns autores de notações sintáticas ou lógicas, pois,

⁵ simply to show that the other one is projected: someone said it. There is nothing in the wording of a paratactic projected clause to show that is projected; it could occur alone, as a direct observation. In written English it is signaled prosodically, by punctuation; and if the quoted matter extends to a new paragraph the quotation marks are usually repeated (Halliday e Matthiessen, 2004, 446)

sobretudo na tradição gramatical, a sintaxe está na base da própria caracterização da pontuação – que têm como finalidade discriminar os diversos elementos sintáticos da frase. Na dimensão textual, remete a aspectos gerais da organização textual e de sua pontuação, destacando-se entre esses aspectos a topicalização e a coesão. Na dimensão enunciativa, os sinais de pontuação são considerados marcas enunciativas do processo de escrita e da atividade do escritor de organizar seu texto e, ao mesmo tempo, mostrar-se como sujeito do que escreveu.

Há a pressuposição de que existe uma relação unívoca entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada possam ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações. Essa idéia, lembra Chacon (2004), é muito comum entre escritores inexperientes. Eles costumam representar uma entonação de duração menor da fala (entonação de vírgula) com uma vírgula na escrita e uma entonação de maior duração ("entonação de ponto") com um ponto na escrita. O efeito obtido pode ser desastroso, gerando uma estrutura de pontuação não-padrão.

1.3 Realização

1.3.1 Relação entre texto e contexto

Para Vian Jr. (2001:147), a LSF concebe a linguagem “como um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais”, por isso é uma teoria sistêmico-funcional. Neste sentido, quando as pessoas produzem um texto, seja escrito ou falado, as escolhas que elas fazem com respeito ao *registro* vai depender do contexto de situação, enquanto as escolhas em relação ao gênero vão depender do contexto de cultura.

A respeito da relação entre texto e contexto, Eggins (2004:87) explica que “os lingüistas sistêmicos são interessados em explorar como o contexto adentra o texto”. Dessa forma, é a maneira como o contexto, de situação e cultura, se

materializa nos textos o que mais interessa a essa forma de abordagem da linguagem.

De acordo com Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004) o contexto social da linguagem prende-se ao contexto de cultura e ao contexto de situação. O gênero e o registro estão inseridos no contexto social, conforme aponta Martin (1992). O gênero é considerado um processo social orientado por meio do registro (Martin (1992) e Ventola (1987)).

E o contexto de situação (registro) relaciona-se à situação imediata de realização do texto. Vian Jr e Lima-Lopes (2005:31) lembram que o estudo do contexto envolve a observação de como a língua é estruturada para o uso. Para tanto, é necessário analisar as interações autênticas e completas, de forma a observar como as pessoas usam a língua. Na abordagem funcional (Martin, 1992: 594), a partir da inter-relação entre gênero e registro (entre contexto de cultura e contexto de situação), o gênero pode ser considerado em duas perspectivas: (a) uma em que o registro é o ponto de partida para a análise e (b) outra em que o registro funciona como instanciação do gênero (Martin, 1992, 2000).

Hasan (1989) considera que a estrutura textual é a realização de uma série de escolhas no nível do registro, sendo que cada combinação possível resulta no que ela denomina de configuração contextual. O registro, por sua vez, é organizado de acordo com escolhas no nível “do campo, das relações e do modo” reflete a diversidade metafuncional no nível da linguagem materializada pela léxico-gramática, ao passo que o gênero o faz no nível dos processos sociais (Vian Jr. e Lima-Lopes, 2005).

Para Eggins (1994, 2002), o contexto de cultura é o compêndio de todos os sistemas dos contextos de situação, e o gênero descreve a influência das dimensões do contexto de cultura sobre a língua. Droga e Humphrey (2000:02) explicam que o contexto de cultura engloba o meio sociocultural amplo, incluindo as ideologias, convenções sociais e instituições; destacando-

se por seu propósito social. E o contexto de situação engloba situações específicas do contexto sociocultural amplo.

De acordo com a LSF, a cultura um sistema de gêneros e, portanto, de processos sociais. O acesso de um falante ao gênero é mediado pelos diversos discursos das etnias, classes sociais, sexo, geração, dentre outros. Por isso, Martin (1992:560) comenta que uma grande preocupação dos lingüistas sistêmicos tem sido estudar a constituição dos gêneros.

Tal preocupação existe porque questões concernentes às relações sociais e aos padrões lingüísticos nelas gerados não estão completamente resolvidas. O gênero é encarado como um elemento mutável; sofre modificações advindas das interações nas quais ocorreu. Por conseguinte, cada ação social gerará gêneros que a tornam particular, em função das variáveis de registro.

Ao analisar o gênero, podemos compará-lo a uma "ferramenta" cultural, utilizada em dado contexto, como forma de alcançar objetivos específicos. Assim como usamos ferramentas para a realização de trabalhos manuais, como um martelo ou uma enxada, empregamos o gênero em determinado contexto cultural a partir de escolhas para atingir determinado propósito comunicativo (DoJz & Schneuwly (1998). Esses autores, embora sejam seguidores de linha teórica diferente da que adotamos neste estudo, têm essa mesma perspectiva.

Christie & Unsworth (2000:01) explicam que há uma relação consistente entre o contexto de situação e as metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) de Halliday (1985,1994). Essa relação é relevante por apontar que os significados são realizados de acordo com a situação e que uma mudança pode modificar o entendimento. O quadro 5 mostra como se dá essa relação:

Variáveis dentro do Contexto de Situação	Componentes do Sistema de Linguagem (Metafunções)
Campo: atividade social, tópico	Ideacional para representar experiência
Relação: papéis sociais e relações	Interpessoal para realizar interação
Modo: meio e papéis da linguagem	Textual para mensagem

Quadro 5– Relação entre as variáveis contextuais e as metafunções (adaptação de Christie e Unsworth (2000:01))

No contexto de situação, destacam-se três variáveis: o campo, a relação e o modo. Essas variáveis, que Halliday (1985, 1994) chama de registro, estão ligadas as três metafunções da linguagem defendidas pela LSF (ideacional, interpessoal e textual), representando as possibilidades de opções semântico-lingüísticas que o usuário da língua pode fazer para realizar as funções de ação e informação numa interação de troca.

Christie & Unsworth (2000:05) explicam que o campo do discurso realiza-se através da função semântica ideacional e é marcado pelos acontecimentos e pela natureza da atividade social. Assim, eles corroboram as idéias de Halliday e Hasan (1985:12):

O campo do discurso refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que ocorre: em que os participantes estão empenhados, em que a linguagem figura como um componente essencial?⁶

Para Halliday e Hasan (1985:12), a segunda variável – as relações do discurso – realiza-se por meio da metafunção interpessoal, da organização da realidade social das pessoas com quem interagimos:

As relações do discurso referem-se a quem está participando, à natureza dos participantes, seus status e papéis, que tipos de papéis as relações obtêm dos participantes, incluindo relações temporárias, permanentemente temporárias e temporárias de um tipo ou de outro, ambos os tipos de papéis na fala que

⁶ The FIELD OF DISCOURSE refers to what is happening, to the nature of the social action that is talking place: what is that the participants are engaged in, in which the language figures as some essential component?" (Halliday e Hasan (1985, p.12) apud Christie & Unsworth (2000, p.5))

ocorrem em um diálogo e o aglomerado de relações socialmente significantes em que estão envolvidos⁷.

O modo do discurso, expresso através da metafunção textual, preocupa-se com a organização do discurso:

O modo do discurso refere-se ao papel que a linguagem desempenha, o que os participantes esperam da linguagem naquela situação, a organização simbólica do texto, seu status e sua função no contexto, incluindo o canal (se é falado, escrito ou uma combinação desses) e também o modo retórico, o que se consegue com o texto em termos de categorias tais como persuasivo, expositivo, didático e etc (Halliday e Hassan, 1985: 12)⁸.

Considerando os fatores de relações, de campo e de modo, é importante esclarecer que, por essas variáveis, percebemos o texto como um processo de escolhas semânticas predizíveis, que determinam padrões léxico-gramaticais sistemáticos característicos em determinados textos ou discursos. Assim, o campo associa-se aos significados e realiza-se através de padrões de transitividade da gramática; as *relações* se associam ao significado interpessoal e realizam-se por padrões de modo e de modalidade e o modo associa-se aos significados textuais e realiza-se através do tema.

Egins (1994:) mostra que o registro é o elemento que media a instanciação do gênero, trazendo elementos específicos da situação em que ocorrem. Por exemplo, se pensarmos que existe um gênero "defesa de tese de doutorado", observaremos que há elementos comuns a defesas em várias áreas do conhecimento (matemática, lingüística, biologia, etc), significando

⁷ The FIELD OF DISCOURSE refers to what is happening, to the nature of the social action that is talking place: what is that the participants are engaged in, in which the language figures as some essential component? (Halliday e Hasan (1985:12))

⁸ The MODE OD DISCOURSE refers to what part the language is playing, what it is that the participants are expecting the language to do for them in that situation, the symbolic organization of the text, the status that is has, and its function in the context, including the channel (is it spoken or written or some combination of the two?) and also the rhetorical Mode, what is being achieved by the text in terms of such categories as persuasive, expository, didactic and the like. (Halliday e Hasan (1985:12))

que elas devem possuir uma estrutura genérica potencial comum. Por outro lado, esses textos, realizados em situações distintas, mostram que diferenças no relacionamento entre as pessoas (relações), no assunto tratado (campo) e na forma de expressão (modo) levarão a diferentes resultados. Em outras palavras, apesar de todas serem defesas, cada uma delas terá características singulares (Vian Jr. e Lima-Lopes, 2005).

A LSF, embora apresente alguns conceitos que coincidem com os de outras teorias (Sociolingüística, Etnografia, Análise Crítica do Discurso, Sociologia Crítica, etc) difere de outras abordagens que vêem a linguagem como um conjunto de regras para prescrever a forma em que a linguagem deveria ser usada.

Conforme salienta Eggins (1994:144-5), a LSF busca descrever a forma pela qual a linguagem é efetivamente usada, sem fazer julgamentos, apenas mostrando o que é adequado ou inadequado, num determinado contexto de uso (Batista, 1998:08).

A LSF preocupa-se, portanto, com a linguagem em uso e como ela funciona como sistema de comunicação. Além disso, sugere uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada do impacto de contextos culturais e situacionais no uso da linguagem e de como os padrões desse uso interagem com estruturas sociais e ideologias. Dessa forma, a LSF tem sido cada vez mais aceita para o estudo da linguagem (Eggins, 1994:23) e, mostra-se uma abordagem potencial para estudo do texto produzido em sala de aula.

1.3.2 Metafunção e sistema

Christie (2005:01), corroborando as idéias de Halliday (1985, 1994), salienta que a Teoria Sistêmico-Funcional apresenta três características básicas: (i) organização da linguagem em metafunções; (ii) a linguagem como sistema e (iii) a relação da linguagem (ou o texto) e o contexto. Para a autora,

primeiramente, nas suas afirmações em relação à organização metafuncional de todas as línguas naturais; em segundo lugar, nos usos particulares e o significado que dá à noção de “sistema”; e em terceiro lugar, às afirmações particulares que faz referentes à relação de linguagem – ou texto - e contexto. Esse último nos remete a discutir acerca de termos como “registro” e “gênero”. (Christie, 2005: 11)⁹.

A organização das metafunções é um dos aspectos mais inovadores e relevantes da LSF, pois possibilita o desenvolvimento de uma proposta que se preocupa com a organização gramatical das línguas naturais, construindo experiências, negociando as relações e organizando a língua de maneira que realize uma mensagem de forma satisfatória.

A noção de sistema permite considerar a língua como um sistema de significados. E a relação entre língua, texto e contexto traz à tona, conforme esclarece Christie (2005:20), a distinção, feita por Malinowski, entre contexto de situação e contexto de cultura. Como base nessa distinção, a teoria de registro explica que qualquer texto é uma condição do contexto de situação, e o gênero é uma atividade com propósitos e com características específicas em virtude do contexto de cultura.

De acordo com Halliday (1985, 1994), as metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual – estão relacionadas às três variáveis contextuais de registro: campo, relações e modo. E são associadas às variáveis de registro “campo, relação e modo”. O objetivo da primeira (a metafunção ideacional) é usar a linguagem para explicitar experiências de mundo, buscando descrever eventos, estados e entidades neles envolvidos; a segunda (realizada pela metafunção interpessoal) pretende usar a linguagem

⁹ firstly, in the claims it makes regarding the metafunctional organization of all natural languages; secondly, in the particular uses and significance it attaches to the notion of ‘system’; and thirdly, in the particular claims it makes regarding the relationship of language – or ‘text’ – and context. The last takes us into discussion of related terms of ‘register’ and ‘genre’. (Christie, 2005:11)

para interagir com outras pessoas, influenciando em seu comportamento e a metafunção textual preocupa-se com a organização e a estrutura do texto.

Para a LSF, a língua é estruturada para construir, simultaneamente, três significados: o ideacional, o interpessoal e textual, realizados pela léxico-gramática. Para Christie (2005), a metafunção ideacional refere-se aos aspectos da gramática que estão diretamente envolvidos na representação do mundo e de suas experiências, subdividindo-se em metafunção experiencial e metafunção lógica. Para a autora, cada uma dessas metafunções exerce uma função na oração. Ela destaca os recursos de transitividade e o léxico como os elementos que transmitem significados dentro da oração, fazendo parte da metafunção experiencial; enquanto a metafunção lógica preocupa-se com o significado entre as orações.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a metafunção experiencial relaciona-se com o sistema de transitividade e o léxico, tendo como papéis semânticos: os participantes, os processos e as circunstâncias. Estes papéis correspondem a três grupos da oração, o grupo nominal (participante), o grupo verbal (processos) e o grupo adverbial (circunstância), como mostra a figura 06:

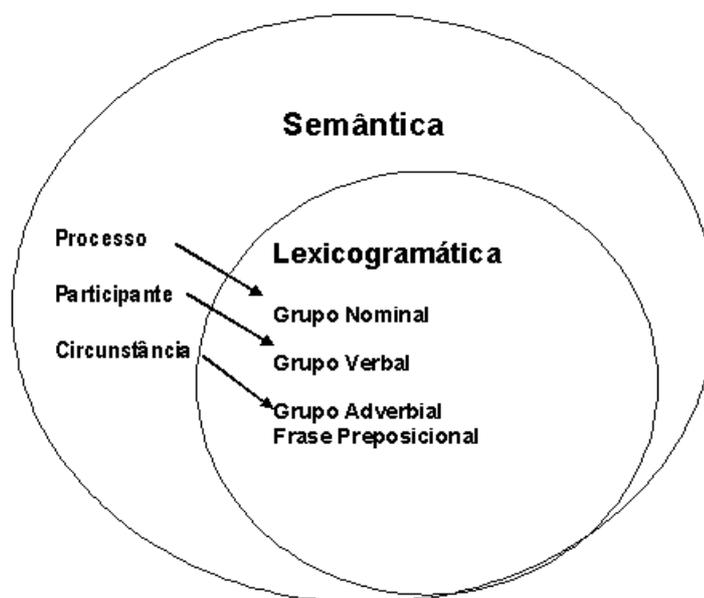


Figura 2: Significado Experiencial da Oração – Halliday e Matthiessen (2004).

Para Halliday e Matthiessen (2004:168-9), é possível perceber o significado experiencial na organização da oração por meio desses processos, dos participantes inerentes a esses processos e das circunstâncias. Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004) explicam que o fenômeno da transitividade refere-se ao uso da língua enquanto representação da experiência. Dessa forma, o falante materializa os fatos e a organização do mundo exterior (eventos, elementos) e do seu mundo interior (pensamento, crenças, sentimentos).

A metafunção lógica, conforme explica Christie (2005:12), não está envolvida diretamente na construção do significado de uma oração, mas relaciona-se com a construção de ligação entre os significados das orações. Essa conexão lógica refere-se à interdependência ou à táxis entre as orações, além das relações lógico-semânticas ocasionadas tanto por projeção quanto por expansão (Halliday, 1994: 215-91).

Para Halliday (1985), a gramática de qualquer língua inclui um componente interpessoal que serve para realizar as funções da linguagem. Conforme explica Christie (2005:12), a metafunção interpessoal refere-se aos recursos gramaticais que possibilitam a interação entre os interlocutores do texto, incluindo os aspectos de modo, modalidade e pessoa.

A oração, conforme Halliday (1994:68), é organizada como um evento interativo que envolve o falante, ou o escritor, e uma audiência. O sistema gramatical de Modo verbal e o de modalidade sinalizam a interação. O primeiro é definido como o sistema que estabelece relações entre papéis, falante/escritor e ouvinte, enquanto o segundo expressa a avaliação que esse falante ou ouvinte fazem do conteúdo da mensagem. Assim, a linguagem é considerada um instrumento de interação social.

Uma gramática funcional é, portanto, uma gramática natural, no sentido de que cada elemento pode ser explicado, basicamente, pelo modo como a língua é usada. As três metafunções propostas por Halliday

acontecem simultaneamente em uma oração, pois, enquanto a oração é organizada como mensagem, cria-se o evento interativo, em que falante e audiência são participantes.

Halliday (1994:68) esclarece que, no ato da fala, o locutor adota para si um papel de fala particular e, fazendo isso, atribui ao ouvinte um papel complementar que espera que ele assuma. Assim, de acordo com a perspectiva sistêmico-funcional, *dar* e *pedir* são os dois papéis fundamentais da fala. “Dar” significa “convidar a receber” e “pedir” significa “convidar a dar”. Nesse sentido, o falante não está somente realizando algo para si, ele está também demandando algo de seu ouvinte.

Christie & Unsworth (2000:51) ressaltam que, no domínio do significado textual, prioriza-se a organização da mensagem:

não se trata de uma escolha “pós-produção”, mas se refere ao fato de que, conforme falamos, há escolhas disponíveis em termos de como organizar nossa linguagem: que parte da mensagem vem primeiro, qual vai depois, que parte da mensagem, e etc. (Christie e Unsworth, 2000: 51)¹⁰.

Em suma, as metafunções da linguagem, lembra Painter (2001:51) fornece, recursos lingüísticos para estabelecer relações, construir experiências e criar textos coesos e coerentes. Para o autor, esses fenômenos acontecem por meios de sistemas paralelos da linguagem e simultâneos da oração, por escolhas de significado e por ligações lógicas das orações, do texto e do contexto. Portanto, vale salientar que o paradigma sistêmico-funcional considera a linguagem como instrumento de interação social entre seres humanos mediante a linguagem. Para Halliday (1985, 1994), não há homem social sem linguagem e não há linguagem sem homem social.

¹⁰ this is not a ‘post-production’ choice, but refers to the fact that, as we speak, there are choices available in terms of how to organize our language: which part of the message to foreground, which to background, which part of the message, and so on (Christie & Unsworth (2000:51)).

Na Teoria Sistêmico-Funcional, língua é composta por três significados (o ideacional, o interpessoal e textual), que são realizados pela léxico-gramática e se associam ao sistema de transitividade, ao sistema de Modo, e o sistema de tema, como aponta o gráfico 1:



Gráfico 1- Os sistemas e seus significados

Esses sistemas garantem a interação entre os participantes de um evento comunicativo, nomeiam ações ou participantes da mensagem e, também, tornam a mensagem estruturada e compreensível.

Sobre o sistema de transitividade, Halliday (1985, 1984) explica que ele está ligado ao uso da língua enquanto representação, pois o falante representa os fatos e a organização do mundo exterior (eventos, elementos) e do seu mundo interior (pensamentos, crenças, sentimentos).

O sistema de Modo preocupa-se com a interação, mostra como os participantes do discurso se relacionam socialmente pela linguagem e organiza a sentença em dois constituintes: Modo oracional e resíduo. O primeiro é constituído de dois elementos: o sujeito e o finito; o sujeito é o responsável pela proposição e o finito, pelas relações temporais e modais da proposição. E o segundo é composto por três elementos: o predicador (elemento lexical ou parte do constituinte do grupo verbal); o complemento (elemento que tem o potencial para realizar o sujeito, mas não o faz) e os adjuntos (elementos oracionais que contribuem com informações que completam o sentido da proposição, mas não são essenciais). Dessa forma, segundo Halliday (1994), a oração, também, se organiza como um evento interativo, incluindo o falante/escritor e os seus interlocutores. E, ao interagir,

o falante atribui a si um papel de falante/escritor e ao seu interlocutor um papel de ouvinte/leitor.

De acordo com os estudos de Halliday (1994:37), o sistema de tema divide a oração em tema e rema. Ele salienta que “*gives the clause its character as a message*”, mostrando que o tema é o ponto de partida e o rema é o elemento onde o tema é desenvolvido.

1.3.2 Sistema de coesão

Freqüentemente, ouve-se falar de texto coeso e não-coeso produzido por escolares e da necessidade de que professores de português apresentem propostas de produção de texto que levem o aprendiz a redigir com coesão.

Vários estudos têm sido realizados recentemente os processos de estabelecimento de coesão textual: Halliday e Hasan (1976 e 1989); Halliday (1985); Eggins (2002), Halliday e Matthiessen (2004), entre outros.

Esta pesquisa destaca o sistema de coesão do ponto de vista da Gramática Sistêmico-Funcional, ao fazer um estudo do gênero história, escrito em sala de aula. Para isso, consideramos que a coesão está relacionada ao modo como o texto se estrutura semanticamente, ou seja, ao modo como ele estabelece às relações de significado.

De acordo com a abordagem sistêmico-funcional, o texto é uma unidade semântica, cuja estrutura lingüística e genérica constitui-se para a construção de significados, os quais ocorrem em dois contextos: o de cultura (refere-se ao comportamento em sociedade (costumes, valores, crenças)) e o de situação (refere-se aos padrões de interação social (numa determinada situação)). Para Martin e Rose (2008), esses contextos são realizados sob a forma de padrões discursivos de um texto, os quais carregam influências do contexto em que foram produzidos.

1.3.3.1 Coesão gramatical e lexical

Halliday e Hasan (1976) consideram que a coesão entre as orações é o fator determinante para se chegar à *textura* (a qual permite distinguir um texto de um não-texto). A coesão é obtida a partir da gramática e também a partir do léxico.

Para tal, servimo-nos de um quadro teórico criado por Halliday e Hasan (1976 e 1989), Halliday (1985), Halliday (1994) e revisto por Thompson (1994), Martin (1994) e Eggins (1994, 2002), Halliday e Matthiessen (2004), entre outros, e de outras referências bibliográficas, em que o tema foi abordado.

Para esses autores, a coesão é percebida como um elemento do discurso que se encontra semanticamente ligado a outro. A relação semântica entre esses dois elementos estabelece um elo coesivo. Esse elo é criado por um constituinte que retoma, reitera ou remete para algo designado por outra expressão no mesmo texto.

A coesão, segundo Halliday (1994), dá unidade ao texto. Ela vai sendo construída e evidenciada pelo emprego de diferentes procedimentos, tanto no campo do léxico, como no da gramática. O quadro 6 a seguir mostra os tipos de coesão:

Tipos gerais		Gramatical	Lexical
Transição entre mensagens		Conjunção Unidade: oração	
Status dos Elementos	No significado	Referência Unidade: grupo nominal e grupo verbal	Coesão Lexical (sinonímia, hiponímia) (repetição, colocação)
	No fraseado	Elipse e Substituição Unidade: oração (complexa), grupo nominal e grupo adverbial	

Quadro 6 - Tipos de Coesão (Halliday e Matthiessen, 2004:538)

Segundo Halliday e Matthiessen (2004:537), esses diferentes tipos de coesão contribuem para a criação e interpretação do texto e permitem

compreender como se dá a articulação entre o significado ideacional (representação da experiência), interpessoal (interação entre leitor/texto) e textual (organização do texto).

A construção do significado no discurso encontra-se diretamente vinculado ao sistema de coesão. Para Halliday (1994):

...) o discurso que é parte de uma rotulação discurso-semântica descreve os diferentes tipos de textura que contribuem para fazer o texto: os recursos que a linguagem dispõe para criar o texto. Para ser possível analisar o discurso, é necessário que examinemos qual é sua textura ¹¹

As marcas lingüístico-discursivas são partes integrantes do texto responsáveis pela sua formação. Logo, não é possível a progressão das idéias e a exposição de pontos de vista no texto, sem que haja o encadeamento sintático-semântico, em que as palavras estão relacionadas a palavras, frases a frases, parágrafos a parágrafos.

1.3.2.2 Recursos léxico-gramaticais

Conforme Halliday e Matthiessen (2004:532-5), o sistema léxico-gramatical é originado na metafunção textual e, para a LSF, é chamado de sistema de coesão (Halliday e Hasan, 1976). Destaca-se, portanto, pelos recursos semânticos e contextuais que auxiliam na criação e na interpretação do texto. Para esses autores, existem quatro formas para que haja coesão no texto, conforme mostra o gráfico 6:

¹¹ (...) the discourse part of the discourse-semantic label describes the different types of texture that contribute to making text: the resources the language has for creating text. In order to be able to analyze discourse, then, we need to examine just what texture is.

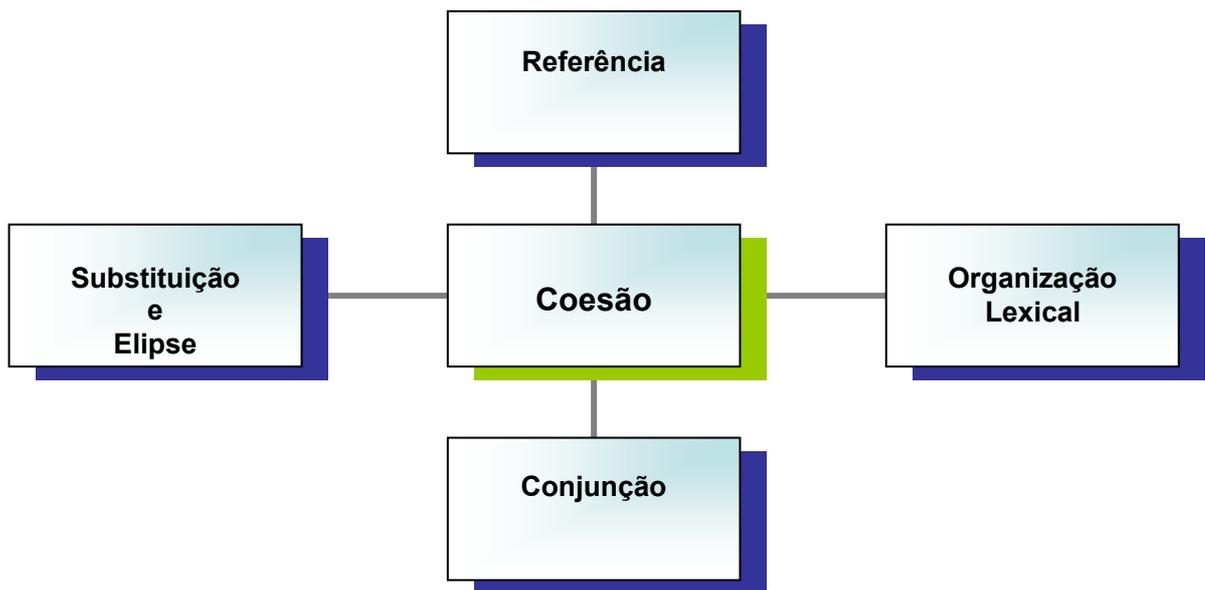


Figura 3: Recursos Léxico-gramaticais de coesão

Para os autores, os padrões discursivos de coesão (referência, organização lexical, substituição e elipse, e conjunção) são elementos formadores de uma unidade semântica. Esses diferentes tipos de coesão variam de acordo como contexto de situação (trata-se do registro relacionado à organização da situação) e esses sistemas formadores do texto podem também relacionar-se ao contexto de cultura (trata-se do gênero de acordo com a organização da cultura e dos propósitos sociais).

Segundo Halliday (1994), Martin (1992), Eggins (2000), Halliday e Matthiessen (2004), a referência ocupa-se de como o escritor/falante introduz os participantes e os elementos circunstanciais do discurso. Para os autores, os participantes podem ser pessoas, lugares e coisas das quais se falam no texto. Sempre que os participantes aparecem no texto, o escritor/falante assinala a identidade dos mesmos, podendo ser “*apresentada*” – informação nova no texto; e “*presumida*” – a identidade é reativada no decorrer do texto.

Halliday e Matthiessen (2004:550) explicam que a característica principal do sistema de referência é a identificabilidade, ou seja, o que o

falante/escritor julga que é um elemento dado, o qual pode ser recuperado ou identificado pelo ouvinte/leitor no discurso.

Outro aspecto relevante que caracteriza o sistema de referência é a natureza da informação, marcada pela recuperação da informação do texto. Para Halliday e Matthiessen (2004:552-3), há uma diferença em relação aos elementos referenciais de coesão e destaca o seu uso e a natureza do texto. Para os autores, deve-se distinguir entre o mundo exterior e o interior do texto, enfatizando os dois tipos de *phora*, como mostra a figura 2:

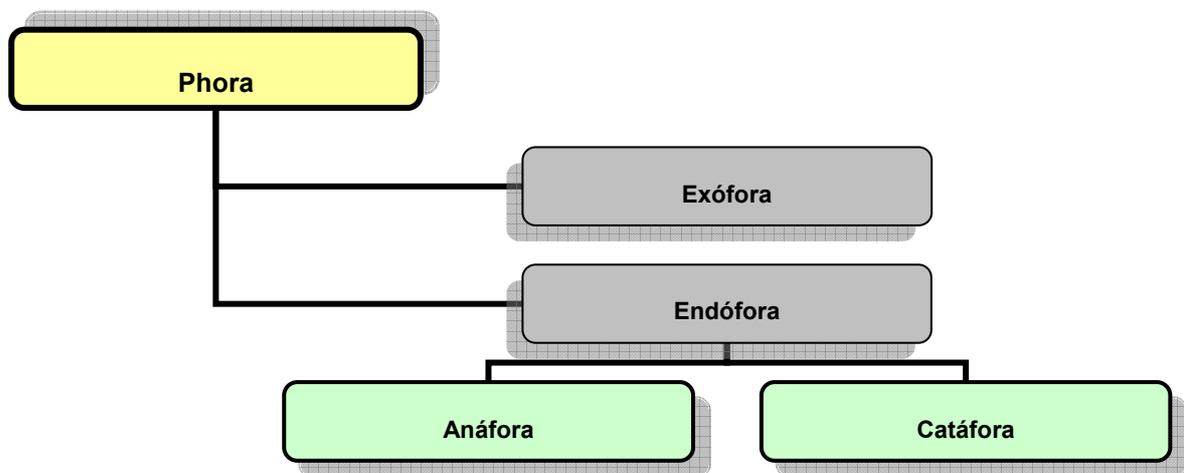


Figura 4: Tipos de *Phora*

Na perspectiva da LSF, a referência pode ser exofórica e endofórica. Na exofórica, de acordo com Halliday e Hasan (1976:33), o referente encontra-se fora do texto e destacam o contexto situacional (referências situacionais); e na referência endofórica, o referente encontra-se no texto (referências textuais). Dessa forma, Halliday e Matthiessen (2004:552) salientam que

A referência exofórica significa que a identidade presumida pelo item de referência pode ser recuperada no ambiente em que está o texto. (...) A referência endofórica significa que a identidade presumida pelo item de referência pode ser recuperada de dentro do texto em si – ou, para ser mais preciso, do grande sistema de significados

criado conforme o seu desenrolar (Halliday e Matthiessen, 2004:552)¹²

Para os autores, a referência exofórica se dá quando o sentido é encontrado fora do texto. No caso, está além da oração. E a referência endofórica, o significado é construído dentro do texto, acima ou abaixo da oração. Por essa razão, Koch (2003:19), ao fazer discutir a respeito dos elementos de referência da língua, lembra que esses elementos não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários a sua interpretação.

A referenciação é uma das principais estratégias de processamento textual e constitui um primeiro grau de abstração, pois o leitor/ouvinte relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive. Logo, um item referencial quando tomado isoladamente, pode ser totalmente destituído de significado, pois não há a busca de informação em outra parte do texto. Nessa categoria, incluem-se os elos coesivos em que a interpretação de um item remete para outro no texto, tendo por base a continuidade de referência. Essa referência, conforme afirmam Halliday e Matthiessen (2004, 533-5), pode ser pessoal, demonstrativa e comparativa, como mostra a figura 3:

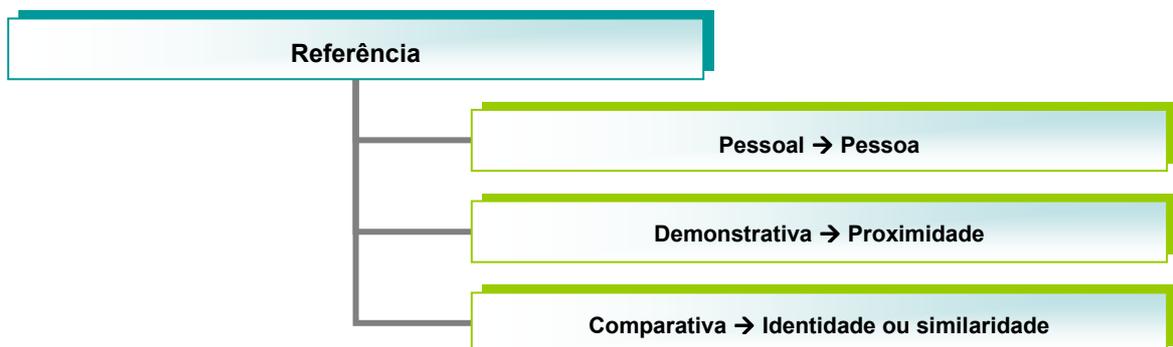


Figura 5: Sistema de Referência

¹² Exophoric reference means that the identity presumed by the reference item is recoverable from the environment the text (...) Endophoric reference means that the identity presumed by the reference item is recoverable from within the text itself – or, to be more precise, from the instancial system of meanings created as the unfolds. (Halliday e Matthiessen, 2004:552)

Para Halliday e Matthiessen (2004:533-5), cada item referencial assume uma função no texto. A referência pessoal destaca as pessoas do discurso, a demonstrativa faz referência à proximidade e a comparativa leva em consideração a identidade e/ou similaridade.

Segundo Halliday e Hasan (1976), na referência, a coesão depende da identidade semântica entre o referente pressuposto e a pro-forma que assinala a sua presença no ambiente, textual ou situacional. Marcuschi (2002:6), lembrando Halliday e Hasan (1976), diz que a referenciação é a reelaboração do real captada pelo cérebro e transmitida no discurso de forma subjetiva, obedecendo a restrições históricas, culturais, sociais e decorrentes do uso da língua. Segundo Marcuschi (2002) uma atividade realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo.

A Elipse, segundo Halliday (1994), é considerada um elemento coesivo que pressupõe algo por meio da ausência; contribuindo com os outros elementos coesivos para a estrutura semântica do discurso. Assim, a elipse abarca os casos em que a substituição é feita por zero, ou seja, o item que se repetiria é simplesmente omitido na superfície textual.

No que se refere à organização lexical, Eggins (2002) esclarece que as relações lexicais descrevem semanticamente a maneira em que as palavras de um texto estão relacionadas entre si e como se agrupam para formar uma cadeia lexical. Para a autora, essa relação no texto pode ocorrer de formas: relação taxonômica e de expectativa. A primeira se realiza quando um elemento lexical se relaciona com outro por meio das relações lexicais, através do léxico formando grupos nominais e unindo os processos. A segunda explicita uma relação de probabilidade entre um processo e qualquer possível agente desse processo e unem os elementos nominais com os elementos verbais (processos).

O escritor/falante também se responsabiliza pelas relações lógicas do texto. Essas são expressas através dos elementos coesivos conjuntivos.

De acordo com Halliday (1985), os três principais elementos das relações conjuntivas são a “*elaboração, extensão e intensificação*” e esclarece que

A elaboração é uma relação de reafirmar uma afirmação, pela qual a sentença reafirma ou representa uma sentença anterior; sua extensão pode ser tanto uma relação de adição (uma sentença é adicionada ao significado de outra) quanto de variação (uma sentença altera o significado de outra, através de contrastes ou qualidades), em termos de dimensões como tempo, comparação, causa, condição ou concessão.¹³ –

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), essa relação conjuntiva que se encontra dentro deste três domínios podem ser assim distribuídos:

Domínios	Categorias	Subcategorias
Elaboração	Elaboração apositiva	Exposição, exemplificação
	Elaboração Por classificação	Corretiva, distrativa, dispensativa, particularizadora, rotomadora, suavizante e verificativa.
Extensão	Adição	Positiva e complexas
	Adversativa	
	Variação	Susbtituidora, subrativa e alternativa
Intensificação	Espaço-temporal	Simples e complexas
	Modo	Comparação e referência a um meio
	Causal-condicional	Gerais e específicas
	Assunto	Positiva e negativa

Quadro 7: Sistema de Coesão Conjuntiva (Halliday e Matthiessen (2004))

Para Halliday (1994), essas relações lógico-semânticas fundamentais de expansão e projeção tomam diferentes formas e se combinam com outros elementos no texto. Assim, uma série de possíveis significados dentro dos domínios da elaboração, extensão e intensificação é expressa pela escolha de um adjunto (um grupo adverbial ou frase

¹³ Elaboration is a relationship of restatement of clarification, whereby on sentence is a re-saying or representation of a previous sentence; the extension is a relationship of either addition (one sentence adds to the meaning made in another), on variation (one sentence changes the meanings of another, by contrast or by qualification); and enhancement refers of another, in terms of dimensions such as time, comparison, cause, condition, or concession.

preposicional), ou por uma conjunção. Esses elementos aparecem tipicamente em posição temática, iniciando uma oração.

Esse tipo de ligações entre as frases é imprescindível para a criação de textura, pois implica que um texto seja algo mais do que um simples suceder de frases, ainda que gramaticamente corretas. De fato, um texto não se estrutura por frases da mesma forma que uma frase se estrutura por sintagmas. O que assegura sua unidade são estes elos de natureza essencialmente semântica.

Nesta categoria, são contemplados os elementos que são coesivos não pela continuidade de forma ou de referência em relação a um item pressuposto, mas pelo estabelecimento de uma ligação semântica entre duas passagens de texto em que a interpretação da segunda depende de algum modo da relação que estabelece com a primeira.

Dessa forma, a coesão para vários lingüistas, entre eles, Marcuschi (2003), pode ser percebida como um dos princípios constitutivos da textualidade que se expressa através de marcas lingüísticas na superfície do texto, assegurando-lhe a continuidade, a seqüência e unidade de sentidos, através de elos coesivos.

Sabemos que estudar a coesão, hoje, vem tornando-se alvo de várias pesquisas na área da Análise do Discurso e das Teorias do Texto. Ao longo das últimas décadas, inúmeros estudos têm sido efetuados neste domínio. Na verdade, a própria noção de coesão, tem sido objeto de abordagens diversas se confundido, na maioria das vezes, o seu âmbito com o de noções como coerência, conectividade, etc; além dos diferentes processos de estabelecimento da coesão textual, têm sido apresentadas diversas tipologias.

1.4 Gênero História

Na LSF, o gênero engloba tanto a análise de texto e do discurso quanto a descrição de língua e tenta responder a questões de natureza sócio-cultural no uso da língua de uma maneira geral, conforme Martin (1992) e Martin e Rose (2008)

Martin & Rose (2003:07) salientam que um escritor/falante organiza e distingue gêneros de acordo com a cultura. Segundo eles, assim como as

(...) crianças, nós aprendemos a reconhecer e a diferenciar os gêneros típicos de nossa cultura, ao nos atermos a certos padrões consistentes de significação, conforme interagimos com os outros em diversas situações. Já que os padrões de significação são relativamente consistentes para cada gênero, apodemos aprender a inferir como cada situação vai se desdobrar, e aprender a como interagir em cada uma (Martin e Rose, 2003: 7)¹⁴

Para Rojo (2001, 2003), os gêneros discursivos são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas e podem ser indicados ou sugeridos, como fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como uma unidade organizadora de currículos e de progressões no Ensino Fundamental.

Os gêneros constituem, hoje, um mecanismo para entendimento significativo sobre como funcionam os textos em função da sociedade em que circula. As pesquisas lingüísticas sobre esse assunto não seguem uma única vertente teórica.

Entre as principais, estão as desenvolvidas pelas escolas de Genebra, a Americana e a de Sidney:

¹⁴ (...) children, we learn to recognize and distinguish the typical genres of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold, and learn how to interact in it. (Martin & Rose (2003:7).

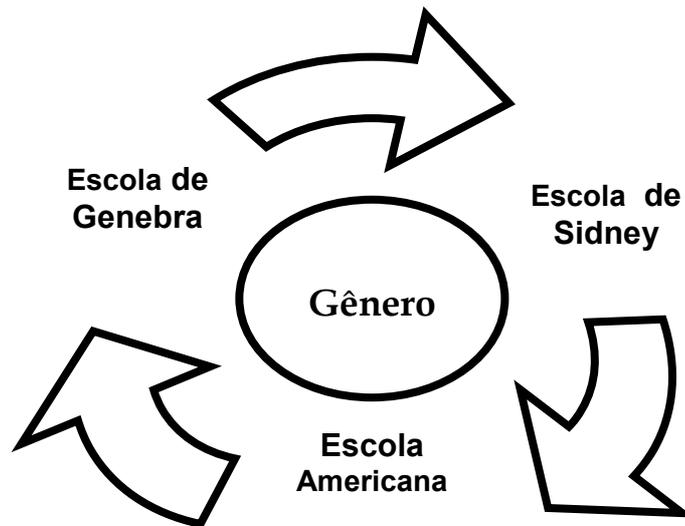


Figura 6: Estudos do Gênero: principais tendências

É importante lembrar que cada uma dessas escolas apresenta particularidades específicas. A Escola de Genebra destaca os estudos bakhtiniano. Baseia-se nas idéias desenvolvidas por Bronckart, Schneuwly e Dolz; A Escola Americana é mais voltada para a questão social, destacando as relações de poder e o papel dos gêneros na sociedade. A escola australiana prende-se ao propósito cultural dos textos, à identidade genérica e a sua realização. Sua base está nos estudos de Martin, Martin e Rose, Halliday, Halliday e Matthiessen, Eggins, Christie, Rothery, entre outros,

O conceito de Gênero para a escola de Genebra baseia-se na Teoria da Enunciação (especialmente Bakhtin) e na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky que tem uma visão de cunho sócio-interacionista para o desenvolvimento e funcionamento da linguagem. Para Schneuwly (1994, 2004), Bronckart (1999) e Dolz & Schneuwly (1997) essa abordagem permite uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Segundo Bronckart e Dolz & Schneuwly (1997), os estudos de gênero pela Escola de Genebra propõem uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto

de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Essa equipe ligada ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (*FAPSE*) da Universidade de Genebra (*UNIGE*) e dedica suas pesquisas tanto à constituição do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1999) quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna. Desde os anos 80, tem realizado trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas de ensino vistas como “tradicionais” e repensar a questão da formação dos professores de língua materna.

De acordo com Bronckart (1999) é relevante discutir a seleção e o tratamento dos textos com os quais os alunos têm contato no contexto escolar. Para o autor, a persistência de uma representação “pueril” da infância fez com que os alunos da escola primária tivessem contato praticamente com “histórias”, em detrimento de outros textos com implicações sociais mais fortes.

Na Teoria Sistêmico-funcional, o gênero é definido como “um evento comunicativo socialmente construído, com um propósito e organizado em estágios”, conforme explica Martin (1992,1997). Trata-se, portanto, como lembra o autor de “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos”.

Segundo Martin (1992:560), uma grande preocupação dos lingüistas sistêmicos tem sido estudar a constituição dos gêneros, porque questões pertinentes às relações sociais e aos padrões lingüísticos nelas gerados não estão completamente resolvidos.

Eggins (2004) define gênero como o propósito cultural do texto. Preocupa-se em mostrar como os textos expressam o gênero por meio de padrões estruturais, enfatizando que pela identidade genérica de um texto, podemos fazer predições sobre seu propósito e seu significado, conforme salienta Lima (2007).

Christie (2005:22-3) mostra a importância da construção do gênero e sua realização no ensino e salienta que a questão de gênero em sala de aula é relevante por três razões. Primeira, porque contribui para criação de outros gêneros (gêneros), uma vez que interpreta e explica o comportamento humano, aspecto que alcançou grande relevância nas ciências humanas no último século. Segunda, por fornecer princípios para selecionar textos para análise e interpretação. Terceira, por permitir a análise de fala/escrita de textos e sua interpretação.

Corroborando Martin (1992), Vian Jr. (1997) diz que o gênero, na perspectiva sistêmico-funcional, é concebido em dois planos do contexto social, o contexto de situação e o contexto de cultura. Os gêneros que são efetivados na linguagem é mediado pela realização do registro (Eggins,1995) e o registro é organizado pelas metafunções ideacional, interpessoal e textual.

A Teoria de Gênero vem sendo discutida na escola de Sydney por Jim Martin, Joan Rothery e Francês Christie desde 1979, em relação à alfabetização e às necessidades da escola primária. Em 1989, surge o estudo de Rose (1989) que se preocupava com alfabetização em comunidades indígenas, dando destaque aos aspectos pedagógicos a a questão curricular (Martin e Rose, 2008)

Rothery (1994) esclarece que a primeira fase dessa pesquisa na Austrália durou sete anos (1980-1987), enfocando principalmente textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Além dos pesquisadores citados, outros como os lingüistas Martinec e Wignell destacaram-se analisando textos gerais de 1ª a 4ª séries e também textos com foco em história e geografia de 5ª a 8º séries.

A partir desse período, os estudos a respeito do Gênero aumentaram consideravelmente no Departamento de Lingüística na Universidade de Sydney, destacando-se os de Ventola (encontros de serviço),

Guenter (narrativa), Eggins (conversação casual) e Christie (discurso de sala de aula), conforme explica Martin (2006).

1.3.1 Gênero História

Em pesquisas desenvolvidas na Austrália, Martin e Rose (2008) apontam cinco tipos de textos do gênero história: Relato, Anekdota, Anekdota Exemplo, Observação e Narrativa. Para eles o gênero da família História apresenta características específicas tanto em relação ao foco (experiência e resposta) quanto a avaliatividade, destacando-se a atitude, como mostra o quadro 8:

Gêneros	Experiência	Resposta	Experiência	Atitude
Relato	Evento Descritivo	[prosódia]	-	Variável
Anekdota	Evento	Reação	-	Afeto
Anekdota Moral	Incidente	Interpretação	-	Julgamento
Observação	Descrição de evento	Comentário	-	Apreciação
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução	Variável

Quadro 8: Família de Gênero História – Martin e Rose (2008)

De acordo com Martin (2003:25), a atitude apresentada no texto expressa sentimento (afeto, julgamento e apreciação). O afeto diz respeito à emoção do falante ou do escritor; o julgamento destaca comportamento, ética e moralidade; e a apreciação direciona-se ao valor das coisas e ao senso de beleza. Essa preocupação com a avaliatividade iniciou-se nos anos 80 com as investigações sobre os tipos de narrativa (histórias), conforme esclarece Martin e White (2005).

Martin e Rose (2008:42) explicam que o gênero Relato se integra ao tipo de texto narrativo, com seqüência de eventos e sem complicação. Trata-se, normalmente, de experiência pessoal ou de experiência do outro. E Plum (1988) salienta que um relato de experiência pessoal traz uma sucessão de eventos, levando em consideração o contexto social, as experiências vividas e as atitudes dos participantes. Markowak (2005) salienta que o “Relato” é o

primeiro gênero que as crianças produzem. Baseia-se na cultura oral e constitui a primeira comunicação descontextualizada que uma criança desenvolve.

Para Martin e Rose (2008:77), o gênero Relato pode ser desenvolvido por três estágios cada um com um propósito específico, como a figura 5:



Figura 7: Estrutura do gênero Relato

O estágio “orientação” permite contextualizar a história, apresentando os participantes (personagens principais e secundárias), as circunstâncias (localização do tempo e do espaço) e esse estágio estabelece o contexto, como mostra o exemplo abaixo:

Eu nasci em Cape Barren. Quando fui levada, a família era minha mãe, minha irmã e meus dois irmãos. E claro, tinha também minha avó e vários outros parentes. Nós éramos uma comunidade um tanto isolada, e todos nós crescemos lá, onde eu considero ser uma comunidade muito boa e pacífica. Eu me lembro que vivi a maior parte da minha infância na ilha, na casa dos meus avós. As outras crianças viviam com minha mãe, em outros lugares. Antes de ser levada, eu nunca havia me afastado da ilha, a não ser em nossas viagens anuais de Cape Barren até Lady Baron na época dos pássaros (Martin e Rose, 2008: 43)¹⁵.

¹⁵ I was born on Cape Barren. At the time I was taken the family comprised mum, my sister and my two brothers. And of course there was my grandmother and all the other various relatives. We were only a fairly small isolated community and we all grew up there in what I considered to be a very peaceful loving community. I recall spending most of my growing up on the Island actually living in the home of my grandmother and grandfather. The other children were living with mum in other places. Until the time I was taken I had not been away from the Island, other than our annual trips from Cape Barren across to Lady Baron during the mutton bird season. (Martin e Rose, 2008:43)

No estágio “evento descritivo (recordação)”, o escritor/narrador relembra fatos vivenciados por ele mesmo ou por outrem, enfocando as principais ações vividas e não existe uma resolução da complicação ou uma avaliação indicando um fechamento da história, mas, conforme Martin e Rose (2008:42),

não há solução para eventos ruins, muito menos um estágio final de avaliação; em vez disso, as avaliações de vários tipos estão espalhadas nos eventos¹⁶.

Embora o gênero Relato não apresente o estágio “avaliação”, pode aparecer no decorrer do estágio “recordação”, tanto avaliando coisas (fatos, ações, espaço, tempo) quanto comportamento e sentimentos (das personagens). A atitude trata “dos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos ou comportamentos e avaliações sobre as coisas” (Martin e White, 2005:35). O afeto, por exemplo, pode ser positivo e negativo (Martin e Rose, 2008:42) e faz referência à personalidade das personagens da história:

Primeiramente, *brincavam juntos* é avaliado como um sentimento de afeto positivo, da mesma maneira que *somente uma comunidade feliz*, e isso contrasta com o próximo evento, *a polícia chegou*, avaliado negativamente pelo metafórico *ouviu-se muitos gritos*. As próprias crianças não reagem de modo explícito ao serem levadas para a cidade distante de Oodnadatta, mas a infelicidade de sua mãe é mostrada por seu comportamento: *curvou-se na posição fetal*. (Martin e Rose, 2008: 42)¹⁷.

¹⁶ There is no resolution to the awful events, nor is there a terminating evaluative stage, rather evaluations of various kinds are dispersed through the events” (Martin e Rose, 2008:42).

¹⁷ Firstly *playing altogether* is appraised with positive affect as *just a happy community*, and this contrasts with the next event *the police came*, which is appraised negatively by the metaphorical *air was filled with screams*. The children themselves do not explicitly react to being taken to the distant railhead town of Oodnadatta, but their mother’s intense unhappiness is evoked by her behaviour *curled up in the foetal position* (Martin e Rose, 2008:42).

Martin (2008:148), analisando a atitude das personagens, enfocando o afeto como recurso um recurso lingüístico-semântico que serve para construir emoções.

Outro aspecto relevante do Relato, de acordo com a análise de Martin e Rose (2008), é a apreciação:

Em vez de intensificar seus sentimentos, Fiona os reconstrói como algo “abstrato”: o trauma de saber que irá perder todos os seus filhos; o que ela aprecia. Após isso, a recontagem volta aos eventos sem uma apreciação explícita. Em vez disso, reconta-se a experiência das crianças chegando em Oodnadatta, no escuro, e sua mãe desaparecendo. (Martin e Rose, 2008: 42)¹⁸.

Para Martin e Rose (2008), por meio da apreciação, o escritor/falante participa do evento da fala/escrita, colocando-se em relação a seu mundo interno e externo. O autor considera que a Teoria da Avaliatividade pode ser vista como um recurso para a análise textual, permitindo entender como o autor/falante posiciona-se diante de processos e fenômenos do mundo.

No estágio “Reorientação”, o escritor/narrador indica o final do Relato e retoma a orientação para sinalizar as circunstâncias (lugar, o tempo e o espaço) no intuito de mostrar o que, como, onde, como aconteceram os fatos, explica Martin e Rose(2008).

Para White (2004), o gênero Anedota deve ser visto como uma orientação avaliativa que busca despertar uma reação emocional compartilhada entre o narrador e o público. Esse gênero, conforme assinala Plum (1988) destaca um evento notável, trágico ou cômico, cuja reação pode ser explicitada pelo afeto, positivo ou negativo. O final da Anedota,

¹⁸ Rather than intensifying the feelings here, Fiona reconstructs them as an abstract ‘thing’ *the trauma of knowing that you’re going to lose all your children*, which she appreciates as beyond understanding. Following this appreciation, the recount returns to the events without explicit appraisal. Rather the children’s experience is recounted as arriving at Oodnadatta in the dark, and their mother disappearing (Martin e Rose, 2008:42).

geralmente, é engraçado, buscando causar risos no leitor ou ouvinte. É um tipo de histórias que, apesar de diversos estilos, possui características que a diferenciam de outras formas de narrativas.

Martin e Rose (2008:44-7) aponta a seguinte estrutura no gênero Anedota:

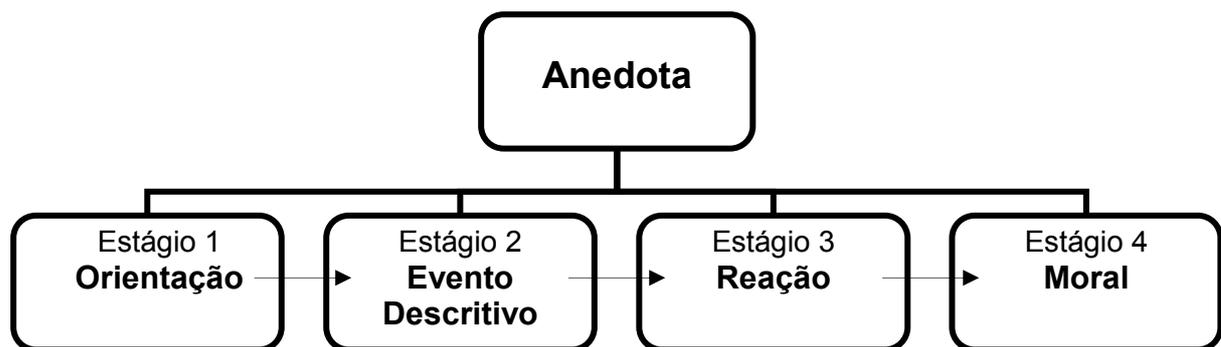


Figura 8: Estrutura do gênero Anedota

Martin e Rose (2008: 45-6) explicam que o estágio “moral” é opcional e que a construção desse tipo de gênero e sua organização variam de acordo com o contexto de cultura e de situação. O estágio “orientação”, nesse tipo de gênero, também contextualiza a história e explicita a experiência do narrador/aprendiz, conforme mostra Martin e Rose (2008) no estágio orientação:

Molly e Grace acabaram de tomar café da manhã e decidiram levar todas suas roupas sujas ao rio, para lavá-las com sabão. Voltaram ao campo limpas e refrescadas, e se juntaram ao resto da família na sombra para almoçar: carne enlatada, bolo e chá. (Martin e Rose, 2008: 45)¹⁹

Martin e Rose (2008) destacam outra característica no estágio, a apresentação do evento notável, seguido de outros dados orientativos.

¹⁹ Molly and Gracie finished their breakfast and decided to take all their dirty clothes and wash them in the soak further down the river. They returned to the camp looking clean and refreshed and joined the rest of the family in the shade for lunch of tinned corned beef, damper and tea. (Martin, 2006:45)

O estágio “evento descritivo”, normalmente, é iniciado por um tema ideacional (temporal) que esclarece o evento sinalizado na orientação. Martin e Rose (2008:46) esclarecem que a prosódia também é um referencial neste tipo de história:

. O Estágio de Reação é desenvolvido com uma prosódia de afeto intenso, que ocorre com uma série de comportamentos, incluindo *lágrimas, lamúrias, muito choro, soluços, todos misturados, lamentações, ficando somente lágrimas e sangue*, e qualidades, como *assustados, de dar pena, muito apavorados*. Esse estágio também é precedido por outras duas reações, um pouco menos intensas: inicialmente, o Evento Marcante poderia ser bom ou ruim, mas *o medo e a ansiedade que a família sentiu mostra seu caráter negativo*, e sua primeira reação ao anúncio do Policial Riggs pressupõe *o choro da família quando as garotas são levadas.*²⁰.

A entoação provoca risos e propicia uma interpretação, dependendo do grau de convivência ou intimidade com quem se compartilha a história, levando em consideração o contexto de cultura e de situação. Normalmente, esse gênero relaciona-se com acontecimentos sociais de uma comunidade, atualizando seus fatos mais relevantes.

O estágio “reação” conclui a Aneidota, lembram Martin e Rose (2008:45). Para os autores, nesse estágio, podem aparecer elementos avaliativos, mostrando como se dá o comportamento dos participantes e do fato. Esse estágio pode apresentar reações de caráter negativo ou positivo.

Outro tipo de Aneidota citado por Martin e Rose (2008:48-50) é a Aneidota-exemplo. Para White (2004), trata-se de um tipo de história que envolve avaliações em termos de moralidade, valor social e aceitabilidade. Esse gênero, dizem os autores, pode ser composto por duas estruturas: a

²⁰ The Reaction stage is highly developed with a prosody of intense affect, realised by an intensifying series of behaviours including *tears, wail, cries, sobs, gashed themselves, lamentations, letting tears mix with blood*, and qualities *frightened, miserable, grief made worse*. This stage is also presaged by two lesser reactions: initially the Remarkable Event could be either good or bad, but the family's *fear and anxiety* establishes its negative character; and their initial reaction of *silent tears* to Constable Rigg's announcement foreshadows their intense grief when the girls are taken.

primeira é formada quatro estágios: orientação, evento descritivo, comentário, moral e a segunda por orientação, incidente, interpretação e moral:

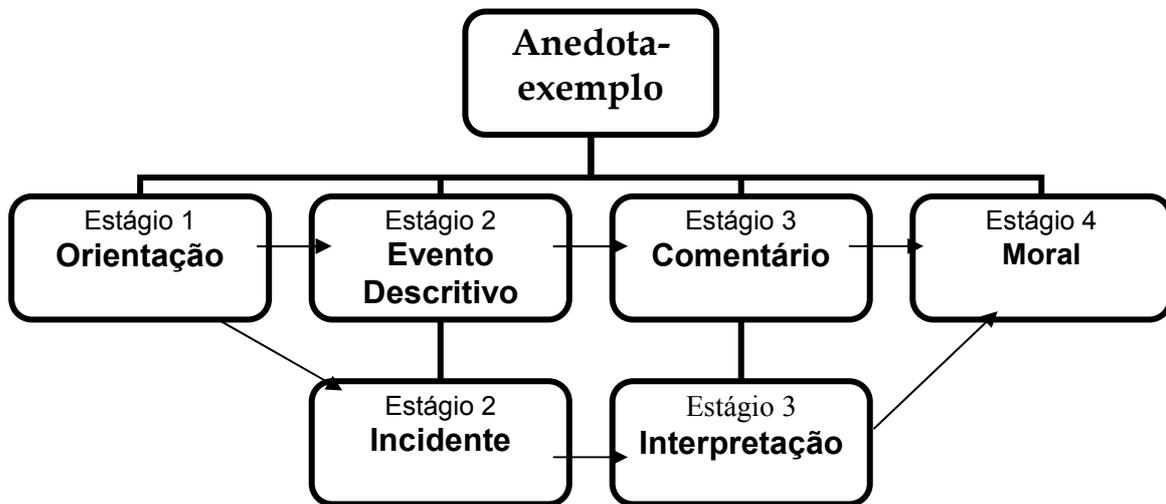


Figura9: Estrutura do gênero Anequota-exemplo

A “orientação”, normalmente, cria uma expectativa para um problema que vai surgir; o “incidente” ou o “evento descritivo” é sinalizado por uma circunstância temporal, dando continuidade à seqüência dos fatos. E o “comentário” e/ou “interpretação” chama atenção do leitor para o julgamento que é realizado em relação ao comportamento dos participantes (das personagens).

Esse tipo de história diferencia-se das anteriores por explicitar um julgamento moral de atos coletivos e/ou individuais (Martin e Rose, 2008:48-9), como a reconciliação e a insegurança. Esse julgamento avalia o comportamento das pessoas (qualidades do falante/escritor, moralidade, legalidade, capacidade e normalidade).

Martin e Rose (2008:51) explicam que o gênero observação mostra comentários pessoais do escritor/falante, apreciando o efeito dos eventos, num determinado tempo. Para os autores, este gênero é muito comum no discurso do cotidiano e tem a seguinte estrutura:



Figura 10: Estrutura do gênero Observação

O estágio “orientação” além de contextualizar a história, direciona a atenção do leitor em relação aos outros dois estágios. Cada um desses estágios apresenta características específicas, conforme lembra Martin e Rose (2008). O “evento” é descrito como breve, e o estágio “comentário” como mais longo, uma vez que busca fazer uma apreciação das coisas, dos objetos, dos fatos etc.

Além desses gêneros, Martin e Rose (2008) colocam a narrativa como um do gênero história. Tanto o Relato, a Anedota, a Anedota Exemplo e a Observação quanto a Narrativa envolve, segundo Martin (2008:52), eventos que são avaliados, mas diferem da construção dos estágios. A narrativa tem “complicação” e “resolução”. O ponto central da narrativa é mostrar como os protagonistas resolvem uma complicação em suas vidas com algum tipo de atitude. Para Martin e Rose (2008), a atitude ocupa um lugar central para o processo de avaliação e envolve sentimento.

Martin e Rose (2008) citam Labov & Waletzky (1967:20) ao lembrar que a narrativa é “um método de recapitular a experiência passada, pela combinação da seqüência verbal das orações com a seqüência dos fatos que efetivamente ocorreram”, ou seja, “essa recapitulação deve respeitar a ordem

dos acontecimentos”. Uma narrativa apresenta a seguinte estrutura, segundo assinala Martin e Rose (2008):



Figura 11: Estrutura do gênero Narrativa

Nesse tipo história, o estágio “orientação” relaciona-se às enunciações que revelam que uma determinada pessoa, coisa, ação ou situação que está sendo avaliada. Os posicionamentos de atitude tomados por falantes/escritores, neste contexto, geralmente, não são expressos por um só item lexical, mas por frases ou pela interação de múltiplos elementos em um enunciado (White, 2005).

A interpretação dos recursos avaliativos baseia-se no texto como um todo e no sistema de crenças do ouvinte/leitor. Os posicionamentos de atitude podem ser revelados de forma explícita (quando podemos apontar quais palavras ou combinações de palavras os expressam) ou implícita (o falante/escritor baseia-se nos fatos para interpretar o que foi dito/escrito).

No estágio “complicação”, o julgamento pode aparecer como recurso avaliativo. Nesse caso, a seqüência dos fatos é interrompida pela avaliação, como mostram Martin e Rose (2008: 53):

É nesse contexto que se desenrola a Complicação, pois os problemas podem ser percebidos pela palidez de sua pele, mostrada por uma alteração no tempo da estória: Quando eu cresci..., que é avaliado com uma série de

sentimentos da garota e com julgamentos sobre si mesma. (Martin e Rose, 2008: 53)²¹.

O estágio “resolução”, Martin e Rose (2008:53) esclarecem que é sinalizado pelo tempo, seguido por uma série de soluções parciais para os problemas apresentados na complicação; e o estágio “coda” conclui a narrativa. E o estágio “avaliação” aparece entre a “resolução” e a “coda”. Seu objetivo é avaliar os eventos anteriores, apresentados na complicação.

Martin e Rose (2008:53) explicam que o gênero “narrativa” pode ser uma canção. Esse gênero, realmente, pode se apresentar de diversas formas, mas sempre é preciso que haja complicação e resolução. Portanto, sua estrutura varia de acordo com a cultura e esclarece que “a narrativa é parte importante de muitas culturas, embora o curso daquilo que constitui eventos de complicação e resoluções pode ser diferente²²”.

Os autores esclarecem que podem existir narrativas complexas com várias complicações e diversas resoluções:

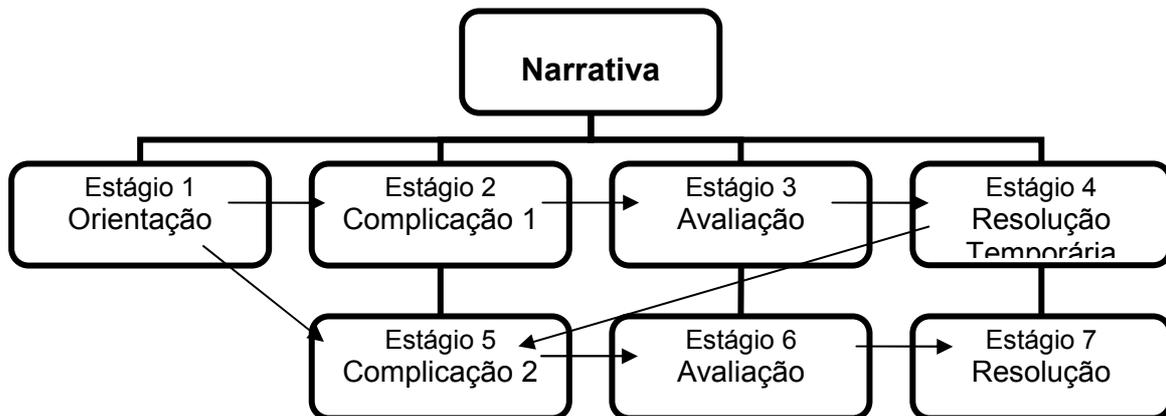


Figura 12: Estrutura Complexa do gênero Narrativa

²¹ This is the context which the Complication then disrupts, with problems arising from her skin colour, signalled by a time shift *As I got older...*, which is then evaluated in an intense series of her feelings and judgements on herself (Martin e Rose (2008:53))

²² (...) narrative is an important part of many cultures, although of course what constitutes complicating events and their resolution may differ

Sintetizando, vemos que Martin e Rose (2008) consideram que as histórias apresentam estruturas genéricas específicas e com estágios inerentes a cada gênero, como mostra o quadro 9:

Gênero	Estrutura Genérica/ Organização em Estágios
Relato	Orientação>Evento Descritivo>Reorientação
Anequeta	Orientação>Evento>Reação Orientação>Evento>Reação>Moral
Anequeta Exemplo	Orientação>Incidente>Interpretação Orientação>Evento Descrito >Comentário Orientação>Incidente>Interpretação>Moral
Observação	Evento>Comentário Orientação>Evento>Comentário
Narrativa	Orientação > Complicação > Avaliação > Resolução > Moral Orientação > Complicação ¹ > Avaliação > Resolução ² > Avaliação > Resolução Orientação > Complicação ¹ > Avaliação > Resolução(t) > Complicação ² > Avaliação > Resolução

Quadro 9: Distribuição dos gêneros da família História por estrutura genérica e por organização em estágios

O quadro 9 acima permite perceber que o estudo do gênero história em sala de aula deve ter sua construção em estágios como ponto de partida. Esses estágios variam de acordo com o contexto de situação e o contexto de cultura do escritor/falante. Para Christie (2005), em sala de aula, é preciso mostrar que um gênero escrito desenvolve-se, por uma organização em estágios, ou seja, por uma estrutura. Assim, percebe-se que uma seleção arbitrária de fases (etapas da história) pode prejudicar a análise e interpretação do texto (Christie (2005: 23)).

Halliday e Hasan (1989) consideram as Estruturas Potenciais de Gênero – as quais Martin e Rose (2006) chama de Estágios – como uma forma de se operacionalizar um ensino centrado em gêneros do discurso. Esse panorama dá ao ensino do gênero escrito em sala de aula um novo referencial, como lembra Vian Jr. (2006:392), corroborando Martin (1992), Thompson (1996) e Halliday e Hasan (1989).

2. Linguagem e Ensino

Segundo Halliday (1994), a linguagem é a representação do mundo-ideacional, a relação social-interpessoal (emissor-receptor) e a organização da mensagem-textual e relaciona-se com contexto de cultura e de situação. Apresenta funções distintas: representar nossas experiências no mundo, estabelecer relações sociais e organizar as representações de acordo com as relações estabelecidas.

Trata-se, portanto, de um modelo de descrição gramatical que olha para as gramáticas das línguas em termos de uso, com vista à criação de uma gramática geral para efeitos de análise e interpretação textuais, a partir da consideração de duas perguntas fundamentais que motivam a investigação: *como é que as pessoas usam a linguagem? (ou, o que é que as pessoas fazem com a linguagem?) e como é que a linguagem é estruturada para o uso?*, conforme lembram Barbara e Gouveia (2004).

A linguagem, como prática social no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pode ser desenvolvida por meio dos gêneros do discurso. Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual, conforme lembra Marcuschi (2003), Rojo (2000, 2003), Shneuwly e Dozi (1997), entre outros teóricos, embasados em Bakhtin (1992).

Quando trata de gênero no ensino, Marcuschi (2002) usa a expressão “Gêneros Textuais” e esclarece que o ensino que focaliza o aprendizado da língua portuguesa, deve partir da exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

A pesquisa educacional, na perspectiva da LSF, explica que os significados do conhecimento do senso comum não são construídos apenas a partir de uma pedagogia que focaliza o discurso professor-aluno, mas inclui a produção textos escritos (Christie, 1992 e Painter , 2001). O aprendiz precisa conhecer maneiras de falar/escrever sobre os significados do texto, significados que são realizados nas formas léxico-gramaticais (Painter (2001: 69).

É, no Ensino Fundamental – com destaque para as séries iniciais –, que ocorre a iniciação no modo escrito da língua, conforme lembra Painter (2001:69), De fato, a maior expectativa dos primeiros anos de escola formal é fazer com que as crianças aprendam a “ler e a escrever” juntamente com a nova semiótica da “aritmética”. É importante que desde o início o aprendiz tenha controle do sistema da escrita e saia do senso comum, já que isso envolve a construção de objetos abstratos.

A idéia de que o desenvolvimento da língua está completo até os 3 ou 4 anos, conforme esclarece Painter (2001), não é sustentável dentro da perspectiva da teoria sistêmica. Contudo, se a criança está usando a língua em novos contextos de situação, habilitando novas relações sociais, construindo novos campos, criando novos tipos de discursos, o sistema de significado crescerá como uma resposta às novas demandas. E o potencial de significado lingüístico é, em grande parte, a mesma coisa que o potencial cognitivo: um estudo do desenvolvimento lingüístico é necessariamente um estudo do desenvolvimento cognitivo (Painter, 2001:69).

Sintetizando, o texto é uma unidade semântica e uma unidade da língua em uso. A língua funciona em um contexto de situação, e seus significados são codificados nos mundos observáveis e nas estruturas da forma léxico-gramatical. Portanto, dentro de um contexto sistêmico da linguagem, um estudo longitudinal da gramática em uso da criança levaria a um entendimento de seu potencial para pensar e aprender.

Buscando compreender o que acontece com texto do aluno e com o ensino, Bernstein (1998) foi um dos primeiros a dar atenção para as desigualdades que a escola deveria combater e não perpetuar, pois não podemos “ignorar que cada aluno vem apetrechado com vivências, conhecimentos e modos de estar diferentes, de acordo com o meio (familiar, social, etc.) em está inserido” (Sá Santos, 2006).

2.1 Experiência escolar

Bernstein (1961a)²³, ao estudar as relações entre classe social, família e a reprodução dos sistemas de significado, estabeleceu uma relação direta entre linguagem (capacidade de comunicação) e classe social, demonstrando que a origem social dos alunos é um fator determinante nos resultados escolares.

Para a criança que dispõe do código elaborado, a experiência escolar representa apenas um desenvolvimento simbólico e social e a para a criança “limitada” a um código restrito, a experiência escolar significa uma tentativa de transformação simbólica e social, conforme explica Bernstein (1998).

Para ele, a diferença entre código restrito e código elaborado é relevante para o estudo do texto (bem como o estudo gênero do texto) em sala de aula, uma vez que a escola se preocupa com a transmissão de significados universalistas, usa e quer ver usado o código elaborado. Pressupõe, portanto, a vivência das formas de socialização que conduzem a esse código e às formas de pensamento a que ele dá acesso. Para Soares (1995), na perspectiva de Bernstein (1998), “o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora pode ser culturalmente produzido, através da mediação do processo lingüístico que essas crianças teriam vivenciado em sua socialização”.

²³ O autor começou a desenvolver a teoria sociolingüística dos códigos e introduziu os conceitos de *código restrito* e *código elaborado*, em *Class, Codes and Control* (1971) –

Para Bernstein (1998), os membros das classes sociais favorecidas empregam um código lingüístico elaborado e os das classes sociais desfavorecidas empregam um código lingüístico restrito. O primeiro caracteriza-se pela extensão, complexidade, correção sintática dos enunciados, pelo uso de numerosas variadas conjunções, adjetivos e advérbios, e o segundo caracteriza-se pela ausência destas características, conforme ilustra o quadro 09:

Código	Estrutura da oração	
Elaborado	Gramatical Complexa	Uso de orações adverbiais e advérbios
		Uso de verbos na voz passiva
		Uso de preposições
Restrito	Gramatical Simples	Uso freqüente de ordens e perguntas
		Uso de afirmações categóricas
		Repetição de pronomes pessoais e conjunções
		Uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios
		Uso mínimo de orações subordinadas adverbiais
		Uso mínimo de orações na voz passiva

Quadro 10: Código restrito e elaborado: caracterização da estrutura da oração (adaptação de Bernstein (1998))

O conceito de código lingüístico proposto por Bernstein (1998) refere-se ao princípio que regula a seleção e a organização dos acontecimentos representados pela palavra. Ao utilizar o código elaborado, o aprendiz escolhe as construções sintáticas numa vasta gama de alternativas e organiza-as de modo flexível. No código restrito, o aluno seleciona as construções sintáticas entre um muito limitado número de alternativas.

Em traços gerais, o sociólogo defende, conforme salienta Sá Santos (2006), que a linguagem que cada um de nós usa, no seu quotidiano, reflete o grupo social a que pertence; o meio onde o indivíduo nasce e cresce influencia os tipos de significados que ele produzirá e será capaz de interpretar. O código que cada indivíduo utiliza simboliza a sua identidade social, diz ele. Assim, o código restrito caracterizará o discurso da classe trabalhadora, enquanto o código elaborado será o código privilegiado pela classe média, embora esta tenha acesso a ambos.

Na verdade, o que distingue os dois tipos de discurso não é, como esclarece Bernstein (1998), o fato de um ser melhor do que o outro, embora a sociedade valorize mais o código elaborado. O grau de formalidade, de condensação de significados e a estrutura frásica são os principais fatores distintivos: os códigos elaborados permitem discursos auto-suficientes, na medida em que não dependem nem do conhecimento prévio, nem do partilhado; por isso têm de “elaborar”, para que possam ser entendidos; a estrutura frásica é longa e complexa, contendo todos os detalhes necessários; são a expressão de pensamentos completos, bem formulados, recorrendo ao uso de vocabulário menos comum e versando, freqüentemente, sobre assuntos também eles menos comuns (Sá Santos, 2006).

De acordo com Bernstein (1998), os códigos restritos (recorrentes do vocabulário e de assuntos do quotidiano) possibilitam discursos pouco formais, como os que temos em família e entre amigos, dependendo fortemente do conhecimento partilhado. Na verdade, esses códigos estabelecem uma relação de grupo entre os seus participantes, tratando-se de relações mais fechadas entre o indivíduo e o meio.

O código restrito caracteriza-se pela rigidez, o código elaborado pela flexibilidade. Levando em consideração a abordagem sistêmico-funcional, o código restrito está fortemente ligado ao contexto situacional, enquanto código elaborado liberta-se dele. Logo, a LSF procura estudar o texto tendo sempre em mente o fato de a língua refletir e, em simultâneo, construir as estruturas. Assim, os códigos lingüísticos (restritos e elaborados) refletem a origem social e a estrutura elaborada (aprendida na escola). Portanto, cabe à escola dar acesso ao indivíduo e indicar possibilidade de acesso a outros códigos.

2.2 Discurso pedagógico

Preocupada com o discurso pedagógico veiculado em sala de aula, Christie (2005:63) propõe um modelo de discurso que leva em consideração os registros regulativo e instrucional. Os registros operam, sugerindo a

atividade produzida em sala de aula e são responsáveis por iniciar atividades de ensino-aprendizagem, organizá-las e mantê-las, além de fornecer princípios pela escolha do gênero.

O registro instrucional, esclarece Christie (2005:63-4), identifica o campo, e o regulativo o conteúdo no momento da produção de texto. Para a autora, uma atividade eficaz de ensino-aprendizagem ocorre quando há uma associação profunda dos dois registros em estágios de desenvolvimento significativos, por meio do gênero ou do macrogênero.

O discurso pedagógico, segundo Bernstein (1998:63), apropria-se de outros discursos. E “os discursos não mediados se transformam em discursos mediados, virtuais ou imaginários; e, desse modo, o discurso pedagógico cria seletivamente temas imaginários”. Bernstein (1998) lembra que o conhecimento do contexto escolar não é o conhecimento produzido cientificamente e se configura como um conhecimento específico, com características próprias da cultura escolar – mais amplamente da cultura popular – e elaborado segundo processos de recontextualização e transposição didática. Logo, os textos que resultam dessas transformações são chamados pelo autor de “temas imaginários”.

Bernstein (1998) explica que o discurso pedagógico transforma o conhecimento num conhecimento “pedagogizado” através de princípios subjacentes à construção do próprio discurso – princípios estes que compõem o que o autor chama de “dispositivo pedagógico”. Para ele, esse dispositivo pode ser percebido como um construto teórico capaz de fornecer uma gramática da transformação do conhecimento no contexto da educação escolar, seja rural ou urbano.

Martin (1999:142) comenta que a dimensão mais profunda do trabalho de Bernstein (1998) é a noção de discurso pedagógico como uma regra para discursos encaixados: o instrucional e o regulativo, pois considera o primeiro como um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações

com cada um e o segundo como de ordem social. Em síntese, o discurso instrucional é encaixado no discurso regulativo para criar um texto (um gênero, um discurso) e o discurso regulativo é o discurso dominante, aquele que produz a ordem no discurso instrucional.

Na perspectiva da LSF, conforme Christie (1999), um discurso dá voz a outro; logo o discurso regulativo projeta o instrucional. Assim, Martin (1999) esclarece que uma das principais renovações pedagógicas foi a sugestão de que a pedagogia de alfabetização poderia ser melhorada ao adicionar um segundo discurso instrucional, derivado da teoria social semiótica, e usá-lo para projetar o discurso instrucional.

Segundo o autor, isso significa que a introdução de um conhecimento explícito sobre texto em contexto social, poderia ser organizada por meio do ciclo pedagógico. Um exemplo disso seria o uso de entendimentos explícitos do gênero quando se pretende trabalhar com o conhecimento científico (Martin, 1999: 143).

O conhecimento educacional, para Painter (2001:69), é improvável que seja aprendido da mesma maneira que a realidade do dia-a-dia, pois se trata de um sistema de significados e qualquer área do conhecimento educacional ainda precisará ser construída de forma interativa e não deve seguir um modelo de aprendizagem implícita, inconsciente e não-estruturada, que ocorre por meio uma conversação casual.

2.4 Gramática pedagógica

Bernstein (1998) considera que a gramática do discurso pedagógico é formada por três tipos de regras: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliativas, com campos específicos de atuação. Para o autor, a regra distributiva cria um campo especializado para a produção do discurso; a recontextualizadora possibilita a criação do discurso pedagógico; e a regra avaliativa define o poder transmitido e seleciona os

conhecimentos. Essas regras se inter-relacionam de forma hierárquica, sendo que as regras de avaliação são reguladas pelas regras de recontextualização, e estas são reguladas pelas regras de distribuição.

As regras de distribuição, na perspectiva de Bernstein (1998), têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática pedagógica, propiciando a especialização das formas de conhecimento, separando-as em tipos diferenciados: o conhecimento do "pensável" e o conhecimento do "impensável".

Assim, estas regras correspondem à codificação do poder, mediante o princípio da classificação. E, portanto, distinguem entre o pensado e o impensado na transmissão da cultura para os diferentes grupos sociais, ou seja, para os sujeitos classificados e hierarquizados de acordo com o gênero.

Bernstein (1998) identifica o conhecimento do "pensável", nas sociedades contemporâneas, como o conhecimento que é trabalhado nas escolas primárias e secundárias: o conhecimento que é reproduzido pela educação escolar. Por outro lado, o conhecimento do "impensável" é, na teoria, identificado como o conhecimento científico produzido e controlado, direta ou indiretamente, pelas universidades.

A forma de distribuição social desses tipos de conhecimento são reguladas, no contexto pedagógico e curricular, pelas regras distributivas que distribuem quem pode transmitir o que, a quem, e em quais condições. Importa ressaltar que o autor não considera a eficiência total e determinista dessas regras, pois há sempre um espaço de conflito, que é chamado, na teoria, de "vazio discursivo potencial", que pode se converter em lugar de possibilidades e realizações alternativas.

Esse vazio, segundo Bernstein (1998:60), é o lugar do impensável, ponto de encontro entre a ordem e a desordem, entre a coerência e a incoerência. É o lugar crucial do "ainda não pensável" – as regras de

distribuição intentam regular esse espaço do impensável, implicando relações de poder e controle.

Sintetizando, estas regras estabelecem controles sobre a organização da experiência e das práticas no interior de cada categoria, indicando e distribuindo quem transmite o que, a quem e quais circunstâncias e, no processo regular, este procedimento, estas regras estabelecem os limites internos e externos no sistema educativo.

As regras de recontextualização – para Bernstein (1998) - constituem o discurso pedagógico específico, fixando seus limites externos e internos e criando os discursos especializados, que, por sua vez, criam os temas pedagógicos específicos para a escola. Dessa forma, essas regras constituem o discurso que seleciona e (re)produz os temas e os conteúdos próprios para uma transmissão pedagógica, dentro dos limites de cada discurso (disciplina). A recontextualização é caracterizada como um princípio que “seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos”. (Bernstein, 1998)

O pedagógico engloba dois outros discursos: discurso de instrução e discurso de regulação. O discurso de instrução está sempre integrado ao discurso regulador e, apesar de haver nas escolas um esforço em favor de se separar um discurso do outro, isso não é possível, pois as relações de poder e controle estão impregnadas em todas as atividades escolares.

O discurso pedagógico, na perspectiva do autor, é um princípio recontextualizador que transforma outros discursos, mediante regulações próprias. Assim, o discurso pedagógico se apropria de outros discursos, transformando-os em "textos" legitimamente escolares.

O princípio recontextualizador desloca e recoloca outros discursos no contexto escolar, segundo critérios especializados de cada campo de conhecimento. Neste movimento dinâmico de deslocar um discurso do seu "lugar" original e transformá-lo em outro discurso especificamente escolar, colocando-o num posicionamento pedagógico, há implicações ideológicas que estão presentes desde o movimento da seleção do conhecimento a ser transmitido até a escolha da forma didática da transmissão.

Para que a recontextualização possa ser realizada, são criados campos recontextualizadores que se distinguem em dois tipos: o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro, na sociedade contemporânea, é exercido pelo Estado e seus agentes, e o segundo campo é exercido pelos pedagogos e ditadas em seus departamentos educacionais e/ou centros universitários. Na perspectiva do autor, estes dois campos não funcionam de forma harmônica, mas há, constantemente, um embate e, muitas vezes, o primeiro luta para reduzir a autonomia do segundo.

Um aspecto importante da teoria, no desenvolvimento do conceito de recontextualização, reside na função e nos agentes dos campos definidos anteriormente. Os agentes que abarcam a função de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar não estão situados no campo da produção científica de um dado conhecimento, situando-se como agentes específicos da recontextualização.

Como afirma Bernstein (1998), os agentes recontextualizadores, sejam do campo oficial ou do pedagógico, promovem uma seleção no interior da disciplina de referência (campo científico), uma seleção que não se origina na lógica do discurso científico, mas na lógica do discurso regulador (o que deve ou não ser ensinado na escola).

O terceiro grupo de regras regula o processo em que o discurso pedagógico e curricular recontextualizado se transforma numa determinada prática pedagógica, com especializações do tempo, do texto e do espaço. As regras de avaliação tornam possível a operacionalização do discurso recontextualizado, tornando-o um discurso seriado, no qual tempo é idade, texto é conteúdo escolar e o espaço da transmissão se transforma em contexto específico.

No nível da prática pedagógica, esses três elementos se convertem em aquisição, avaliação e transmissão, sendo que a inter-relação entre eles, propicia a concretização do currículo e da pedagogia. Segundo Bernstein (1998:66), "a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua. [...] A avaliação condensa o significado da totalidade do dispositivo. "O dispositivo pedagógico, nesta perspectiva, proporciona regras e uma gramática simbólica para a formação de uma consciência pedagógica. Bernstein (1998) afirma também que a efetividade do dispositivo se dá nos campos da produção, segundo as regras da distribuição, no campo da recontextualização e no campo da reprodução, mediante as regras de avaliação - visualizando-se processos de criação, de transmissão e reprodução, sendo que os dois últimos ocorrem no contexto interno da escola.

2.5 Interações comunicativas

As interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas podem ocorrer entre pais e filhos, professores e alunos. Segundo Bernstein (1998), para que ocorram essas interações, é preciso ficar atento a dois discursos: o discurso instrucional e o discurso regulativo, pois o primeiro está voltado para a transmissão de diferentes habilidades, competências e técnicas, e o segundo a regras de ordem social.

Bernstein (1998) explica que o discurso regulativo produz a ordem do discurso instrucional, pois não existe um discurso instrucional que não seja

dominado pelo discurso regulativo. E, ao fazer referência às teorias de instrução, esclarece que essas fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior há um modelo de aluno, de professor e de suas relações.

Para o autor, o discurso de instrução não pode se dissociar do discurso regulador circulante na escola. E, portanto, quando o conhecimento é visto como algo externo ao sujeito, como aquilo que se deve alcançar no final da vida escolar, a impregnação de um discurso regulador, no qual o sujeito é receptor e não construtor, é passivo e não ativo, não deixa de estar presente.

Bernstein também comenta as práticas em que as regras hierárquicas e discursivas são implícitas, chamando-as de invisíveis, e aquelas em que estas regras são explícitas, chamando-as de visíveis. Uma prática pedagógica é denominada visível quando as relações hierárquicas entre estudantes e docentes e as regras de organização, relacionadas com a seqüência e o ritmo do ensino-aprendizagem, são conhecidas pelos estudantes.

Nas pedagogias invisíveis, as relações e regras são implícitas e não são conhecidas pelo aluno. Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. Os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço. A escola com enquadramento forte possui, em geral, uma estrutura linear e compartimentalizada dos currículos, fragmenta as tarefas e especializa de forma extremada os campos específicos do conhecimento.

Os estudos de Bernstein (1998) possibilitam um melhor entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem que se faz de forma seletiva, explicando como, na própria constituição do aparelho escolar, as desigualdades ocorrem por meio de mecanismos intrínsecos à escola e forma como este processo se organiza para socializar conhecimentos.

Para entender como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas, Bernstein (1998) explica como poder e controle são traduzidos em princípios de comunicação. As diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão relacionadas tão somente à estrutura social, mas também à própria forma como estas hierarquias constituem o aparelho pedagógico.

Para o autor, o poder está relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações. Nesse sentido, a escola é um espaço de poder e de controle. (Aguar, 2006)

Sintetizando, é possível dizer, como esclarece Bernstein, que “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” e “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto”, recolocando aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização (Bernstein (1998:259).

Dessa forma, as regras distributivas são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Elas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e assim tenta estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.

No que se refere às regras recontextualizadoras, o autor entende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência, instrucional, é embutido no discurso regulativo, de ordem social.

O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos, a partir de sua própria ordem, tornando-o assim um outro discurso.

Assim, a constituição do discurso pedagógico implica num princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem. Quanto às regras de avaliação, o autor afirma que a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua e esta se encontra na relação entre a aquisição e a transmissão do conhecimento. Assim, as regras distributivas estariam relacionadas ao nível de produção do discurso, as regras recontextualizadoras, ao nível da transmissão, e as regras de avaliação, ao nível da aquisição.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o universo da pesquisa, destacando a formação do *corpus*, o contexto de situação e o perfil dos participantes envolvidos. Em seguida, apresentamos a escolha metodológica e os procedimentos de análise.

2.1 Formação do *corpus*

Inicialmente, foram coletados trezentos e quarenta textos, durante os meses de março, abril e maio de 2004, em doze semanas consecutivas. Para a pesquisa, selecionamos, aleatoriamente, uma amostra constituída de cem histórias, todas escritas em sala de aula, tomando como base uma instrução muito comum em aula de produção de texto na 5ª e na 8ª série do Ensino Fundamental:

“Conte uma história que você já ouviu (ou leu) ou que alguém já contou para você:”

Esta atividade foi realizada em duas escolas públicas municipais e duas estaduais. Em suas propostas pedagógicas – conforme relatório da Secretaria de Educação¹ – as escolas priorizam a interação “escola, aluno e comunidade”.

As escolas rurais (escolas da rede municipal) desenvolvem projetos ligados ao meio rural e oferecem uma educação básica nos seguintes níveis: Educação infantil e Ensino Fundamental, além de alguns programas: SE LIGA, ACERELA, Erradicação do Trabalho Infantil e EJA, Educação de Jovens e Adultos.

E as urbanas (escolas da rede estadual de ensino) atendem

¹ Informação cedida pela Secretaria de Educação do Município, em janeiro de 2005.

alunos da periferia urbana e de área rural nos seguintes níveis de ensino: Fundamental e Médio, EJA, Educação de Jovens e adultos. Encontram-se fundamentada na ciência humanista de construção, tendo como paradigma “a solidariedade, o vínculo social e a cidadania”. No município, essas escolas se destacam pela integração escola x comunidade.

Todas as escolas estão localizadas no interior do Nordeste do Brasil², e cada uma delas apresenta características diferentes, como mostra, resumidamente, o quadro 8:

ESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZACIONAL					
Categorias		Contexto Rural		Contexto Urbana	
		Escola 1 (Estadual)	Escola 2 (Municipal)	Escola 3 (Municipal)	Escola 4 (Municipal)
Salas de Aula		15	13	10	8
Alunos em cada classe		35	45	45	45
Total de alunos		1.137	600	480	268
Alunos especiais		1	1	0	0
Professores	Graduados	40	15	10	10
	Não-graduados	10	15	15	16
Modalidade de Ensino	Fundamental	1	1	1	1
	Médio	1	0	0	0
Biblioteca	+ 2.000 livros	1	0	0	0
	- 2.000 livros	0	1	0	0
	- 400 livros	0	0	1	1

Quadro 8: Dados referentes à estrutura física e organizacional das instituições que forneceram os dados que formam o *corpus* desta pesquisa.

Para a realização deste estudo, essas quatro escolas foram escolhidas, com base nos seguintes fatos:

² A pesquisa foi realizada no interior do Nordeste do Brasil, no Estado de Pernambuco, mais especificamente no Município de Orobó, a 110 Km da capital do Estado. Esse Município possui, atualmente, uma população de 22.632 habitantes, dos quais 71,5% residem na zona rural e apenas 24,85% na área urbana². Seu nome Orobó origina-se da palavra indígena “tapuia”; termo genérico aplicado aos agrupamentos mais distantes, índios estranhos ou bárbaros de fala trancada.

- a 5^a e a 8^a série apresentavam mais alunos evadidos e reprovados do que as outras, conforme informações da Secretaria de Educação do município e do estado;
- as classes de cada série eram heterogêneas em relação à idade e a fatores socioculturais;
- os alunos dessas séries com distorção entre idade e série participavam de programa de aceleração da aprendizagem.

O tamanho do corpus é de 14.195 palavras e 100 textos escritos. Todos os textos foram digitados e transformados em quatro arquivos, como mostra o quadro 12:

Arquivos	Contexto		Tamanho do <i>corpus</i>		
	Escola	Série	Textos	Types	Tokens
R5	Rural	5 ^a	26	742	2.488
R8	Rural	8 ^a	24	1.001	3.545
U5	Urbana	5 ^a	25	1.195	4.392
U8	Urbana	8 ^a	25	1.145	3.770
TOTAL			100	3.083	14.195

Quadro 12: Distribuição do número de palavras, de textos e de que formam o corpus

2.2 Contexto de situação

Buscando contextualizar as histórias que formam o *corpus*, usaremos as variáveis de registro propostas pela LSF (Halliday (1985,1994)): campo, relações e Modo, já mencionadas no capítulo de Fundamentação Teórica. Para Halliday (1994), ao relacionar essas variáveis ao contexto social, torna-se possível uma interpretação mais aguçada do texto, uma vez que se conhece o ambiente em que está inserido, associado ao conteúdo, à interação e ao tipo de texto e sua organização.

2.2.1 Campo

Os temas tratados nas “histórias” aqui estudadas variam de acordo com a série e com o contexto de cultura (rural e urbano) do aprendiz. O conhecimento local é o mais evidenciado nos textos em detrimento do global.

As “histórias” dos alunos das escolas rurais são diferentes: os de 5ª série dão ênfase aos temas que fazem parte da cultura popular oral (crença, lendas, costumes e tradições religiosas), relacionando-os ao convívio familiar, e os de 8ª série também trazem para seus textos temas originados da cultura popular oral, mas a ênfase fica dada a fatos do cotidiano, principalmente, os conflitos familiares e à violência.

O gráfico 1 mostra os assuntos abordados pelos discentes da escola rural:

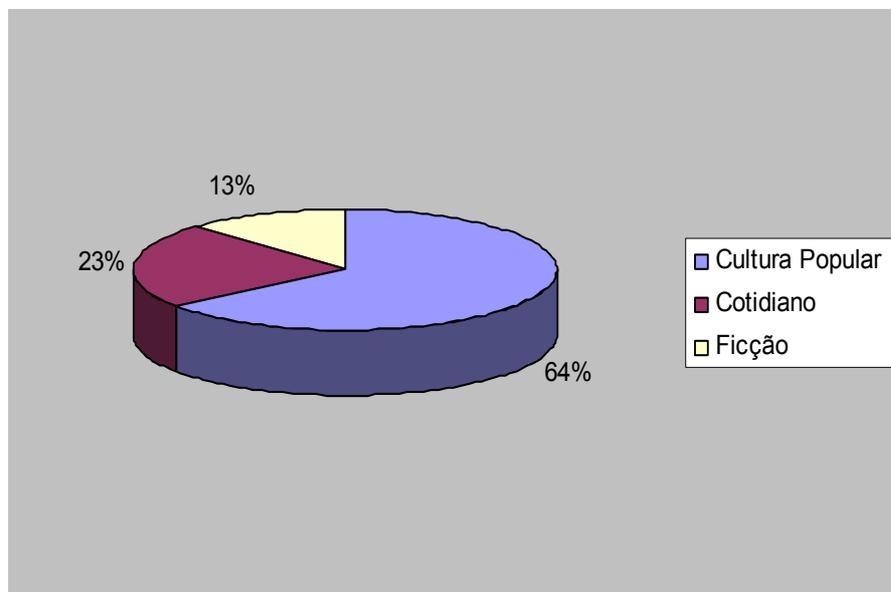


Gráfico 1: Distribuição dos assuntos abordados por alunos da Escola Rural

Na escola urbana, os temas enfocados pelos alunos da escola urbana são variados: cultura popular, fatos do cotidiano (conflitos pessoais e sociais, lazer, violência) e ficção (contos da literatura clássica infantil e

filmes atuais). Os alunos da 5ª série dão ênfase à ficção e os da 8ª série, a fatos do cotidiano. Os assuntos que tratam da cultura popular oral são poucos lembrados, conforme mostra o gráfico 2:

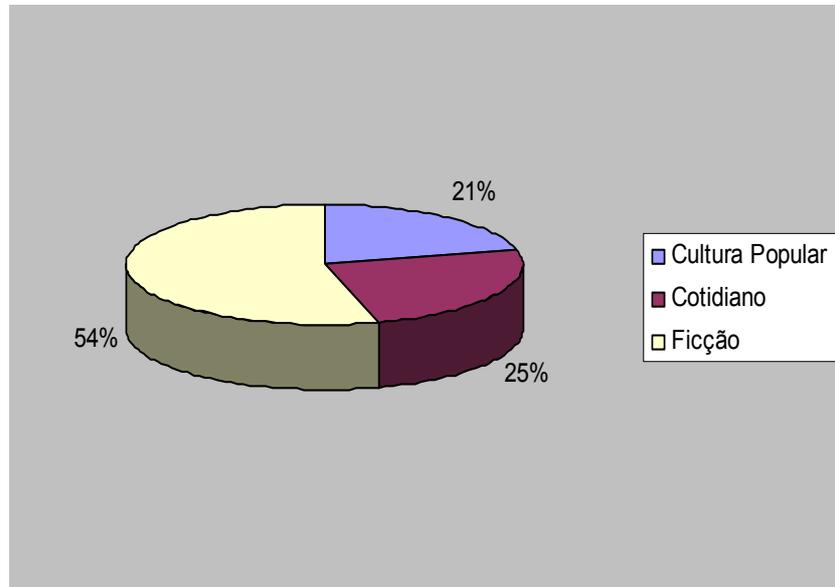


Gráfico 2: Distribuição dos assuntos abordados por alunos da Escola Rural

2.2.2 Relações

As relações entre escritor/leitor, ou seja, aluno/professor/pesquisador são as mesmas nos dois contextos. Os professores lecionam tanto em escola rural quanto urbana, 60% deles são graduados e 40% são estagiários³. As evidências lingüísticas apresentadas nas histórias mostram que os aprendizes do contexto rural trazem para seus textos a voz de parentes e amigos. Em alguns casos, percebemos que a história é contada por pessoas da família e por vizinhos. No contexto urbano, além da voz da família, na maioria das vezes, aparecem também a de pessoas da comunidade e/ou personagens da literatura clássica infantil.

³ Esses dados foram informados pela Secretaria de Educação na época da pesquisa.

2.2.3 Modo

Os textos são “histórias” escritas, com características de relato, observação, narrativas e anedotas. São organizados, conforme o propósito e a estrutura de cada gênero, variando de acordo com o contexto (rural e urbano) e da série de cada aprendiz (5ª e 8ª), além da faixa de idade.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos residentes no campo e na cidade, todos matriculados em escolas públicas. Os alunos da área rural são filhos de pequenos agricultores e pecuaristas, donos de propriedades rurais, localizadas próximas à escola. Eles auxiliam os pais na colheita e na semeadura, além de ajudarem na criação de animais. Os da área urbana são filhos de comerciantes e funcionários públicos.

Ao todo, foram selecionados cem participantes, variando entre 10 a 17 anos de idade, conforme mostra o quadro 13:

Contexto Social			Idade								Total
Grupo	Escola	Série	10	11	12	13	14	15	16	17	
I	Rural	R5	05	03	02	09	06	-	-	-	25
		R8	-	-	01	09	05	05	04	-	24
II	Urbana	U5	01	06	13	02	-	-	03	-	25
		U8	-	-	-	02	10	05	07	02	26
	SUBTOTAL		06	09	16	22	21	10	14	02	100
			TOTAL							100	

Quadro 13 - Distribuição da quantidade de alunos por idade, por série e por escola

Dos cem alunos, 53% estão fora de faixa de idade prevista para a série. Conforme relatórios apresentados pela Secretaria de Educação⁴,

⁴ Informações obtidas por meio da Secretaria de Educação do Município.

grande parte desses alunos da escola rural (26%) foi para a escola mais tarde do que o previsto, em virtude da dificuldade de acesso e da falta de interesse dos pais, e a maioria dos alunos da escola urbana (27%), durante o percurso escolar, notadamente nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), foram sendo reprovados e evadiram.

2.4 Escolha metodológica

Esta pesquisa é um estudo transversal que procura identificar as experiências dos alunos e observar como elas interferem na realização de textos elaborados em sala de aula, muito semelhante a uma pesquisa etnográfica, pois apontamos aspectos culturais derivados diretamente do contexto. Para Erickson (1992:31), o estudo orientado etnograficamente busca uma descrição cultural das ações comunicativa e seus significados locais. Na pesquisa etnográfica, o papel do pesquisador é de grande importância, pois no paradigma etnográfico, eles se baseiam na aproximação, na experiência pessoal e numa possível participação, e não na mera observação (Nunan, 1992; Erickson, 1992).

O método etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural. Para Nunan (1992: 55), o pesquisador não tenta isolar ou manipular os fenômenos sob investigação, garantindo as generalizações venham a emergir do contato direto com os dados e lembra que percepção do pesquisador engloba aspectos culturais derivados diretamente do contexto observado. Assim, um estudo etnográfico, conforme assinala Erickson (1992: 31) objetiva uma descrição cultural das ações comunicativas e seus significados locais.

Malinowski (1953) apud Erickson (1992) considera a cultura como um todo integrado ou global. Só a análise funcional consegue descobrir e de compreender os significados dos elementos culturais, porque os vê nas suas relações com o todo da cultura. O pesquisador aponta o evoluir

dinâmico da realidade em correspondência com a condição humana: "... a realidade não é um esquema lógico coerente, mas antes, uma mistura em ebulição de princípios em conflito".

A Etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se preocupam com uma análise holística ou dialética da cultura. Ela também é conhecida como pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica ou pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas.

Além disso, estuda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre pessoas ou grupos, como é o caso de um contexto escolar. A cultura, para ela, é vista como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana (Erickson, 1990).

Adotamos, portanto, uma proposta qualitativo-quantitativa, tendo em vista que aponta a forma ou o nível de complexidade em que alguns dados se situam. O método quantitativo (descritivo) projeta dados confiáveis, que permitem uma análise dos achados em percentuais, e o qualitativo (descritivo e interpretativo) é apropriado no que se refere ao entendimento sobre o contexto sócio-cultural analisado (Erickson, 1990).

Por meio da abordagem quantitativa, foi possível apresentar, a partir da amostra, o universo dos dados do estudo de forma generalizada. Isso permitiu uma visão ampla dos dados, menos passível de erros de interpretação. Como a amostra desta pesquisa foi constituída por cem textos de alunos da Educação Básica⁵, de um único município, não

⁵ Todos os quadros informativos da amostra estão em anexo.

pretendemos generalizar as informações obtidas, nem projetar os resultados para toda a população da região.

Na abordagem qualitativa, o interesse do pesquisador está na reflexão. Para Nunan (1992) e Erickson (1992), a pesquisa qualitativa retrata um complexo e dinâmico mundo social. O traço caracterizador dessa pesquisa é a análise do significado que envolve uma realidade social, bem como seu caráter comunicativo.

Pretendemos, com o método quantitativo-qualitativo, analisar situações complexas e casos particulares, já que as pesquisas qualitativas, conforme lembra Bressane (2006), são constituídas por um conjunto de técnicas interpretativas que têm por meta retratar, decodificar ou traduzir fenômenos sociais naturais, a fim de obter elementos relevantes para descrever ou explicar estes fenômenos (Van Maanen, 1983).

Como já foi mencionado, o escopo desta pesquisa foi, por meio da análise textos de alunos de 5ª e de 8ª série, escritos em sala de aula, em dois contextos distintos (o rural e o urbano), objetivando responder as seguintes perguntas:

1. Que características apresentam os textos produzidos em sala de aula por alunos de 5ª e de 8ª séries de escolas rurais e urbanas, quando se pede a eles para contarem uma “história” que ele ouviu (ou leu) ou que alguém já contou?
2. Qual a relação entre a idade do aprendiz, o conteúdo, a organização e o nível de desenvolvimento do texto desses alunos?
3. Qual a relação entre o local da escola, o conteúdo, a organização e o nível de desenvolvimento do texto desses alunos?

Para responder essas indagações, foi necessária uma análise do conteúdo dos textos que formam o *corpus* desta pesquisa. Por essa razão, adotamos métodos de análise qualitativa com diferentes olhares: o descritivo e o interpretativista. O primeiro descreve os diferentes gêneros de

textos, o conteúdo retratado em cada gênero, bem como as estruturas genéricas e sua relação com as experiências de cada aprendiz. O segundo permitiu perceber a relação desses aspectos com a idade dos educandos, o local da escola e o nível de desenvolvimento do texto.

2.5 Procedimentos de Análise

Como já mencionamos, o corpus foi composto por cem textos do gênero da família história. Todos produzidos por alunos do Ensino Fundamental em contexto escolar rural e urbano.

A análise centrou-se nos gêneros Relato e Narrativa por ter sido os mais freqüentes do corpus e os textos foram distribuídos por escola, por série⁶ e por idade

Para a análise, adotamos dois procedimentos: (i) descrição e organização dos textos, conforme a estrutura apresentada, e (ii) análise de textos, segundo o gênero. No primeiro, fizemos um estudo descritivo da organização dos textos que formam o *corpus* (ver Anexo I), conforme as características estruturais do Relato, da Narrativa, da Observação e da Anedota-exemplo, desenvolvidas por Martin e Rose (2008, 49-73). Em seguida, os textos foram agrupados em quatro categorias: Relato (experiência pessoal); Narrativa (fatos fictícios e reais), Observação (comentários de fatos) e Anedota-exemplo (interpretação de fatos).

Ao iniciar a análise dos textos, descrevemos e interpretamos os textos, destacando seus propósitos, suas estruturas esquemáticas, o assunto tratado nos textos e, em seguida, descrevemos e interpretamos os nexos coesivos mais freqüentes e responsáveis pelo encadeamento sintático-semântico dos estágios em cada gênero, assim como inadequações na escrita.

⁶ Utilizamos as siglas R5 corresponde a 5ª série rural, U5 a 5ª série urbana, R8 a 8ª série rural e U8 a 8ª série urbana.

Capítulo III: Análise dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentamos um estudo de textos do gênero da família história que formam o *corpus* da pesquisa, o que corresponde a cem textos. Antes de iniciar a análise, fizemos uma descrição detalhada das características estruturais de todos os textos do *corpus* (ver Anexo I), baseada nos estudos desenvolvidos por Martin e Rose (2008), e encontramos quatro tipos de gêneros: Relato, Narrativa, Observação e Anedota-exemplo. Os textos foram distribuídos por escola e por série¹ e a análise foi centrada nos gêneros Relato e Narrativa, os mais frequentes do *corpus*, como mostra o gráfico 3:

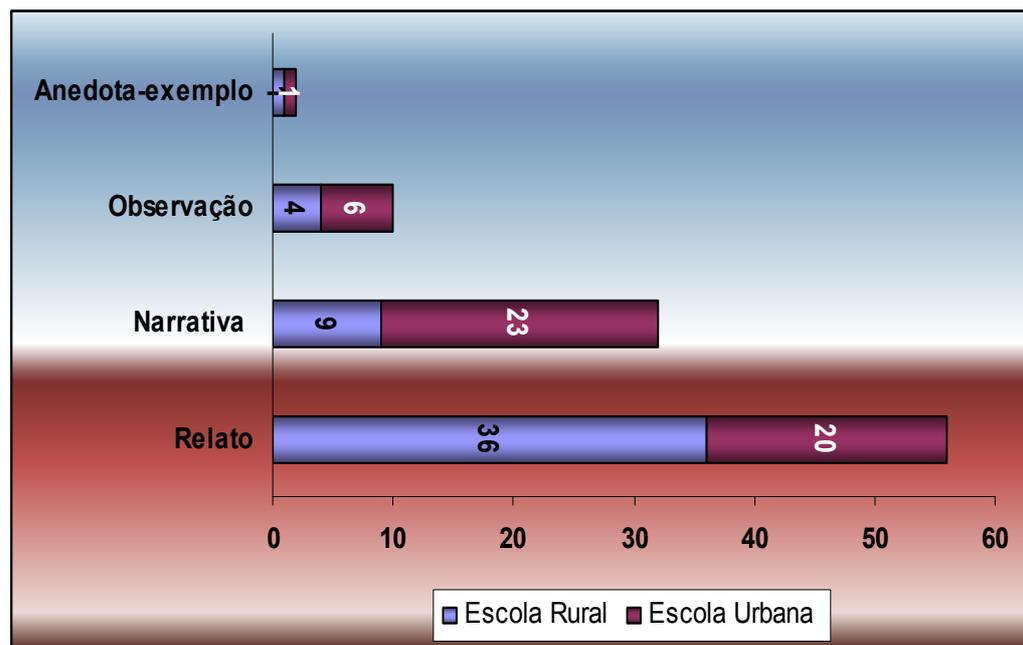


Gráfico 3: Distribuição numérica dos textos do gênero história que formam o *corpus*

O quadro 3 mostra a distribuição numérica desses gêneros de acordo com a série e a escola do aprendiz:

¹ Utilizamos as siglas R5 corresponde a 5ª série rural, U5 a 5ª série urbana, R8 a 8ª série rural e U8 a 8ª série urbana.

Família do Gênero História	5ª série		8ª série		Total
	R5 (=26 textos)	U5(=25 textos)	R8 (=24 textos)	U8(=25 textos)	
Relato	23	09	13	11	56
Narrativa	01	16	08	07	32
Observação	02	-	02	06	10
Anedota –exemplo	-	-	01	01	2
TOTAL	26	25	24	25	100

Quadro 14: Distribuição numérica dos gêneros da família história que formam o *corpus*

Como podemos ver, os gêneros mais freqüentes foram o Relato e a Narrativa. Houve apenas dez Observações e duas Anedotas-exemplo. Percebemos que há produção maior de Relatos na 5ª série rural e de Narrativas, na 5ª série urbana. Seria esse resultado um indicador do nível de desenvolvimento de texto? Tal fato parece demonstrar que 56% dos alunos não desenvolveram habilidades de textos narrativos compatíveis a esse patamar de escolaridade e 32% deles parece ter aprimorado algumas competências.

Além da distribuição dos textos de acordo com as características dos gêneros, os dados também foram agrupados conforme a idade e a série do aprendiz, como mostra o quadro 15:

Gêneros da família história	Idade da série				Idade superior a serie				TOTAL
	5R	5U	8R	U8	5R	U5	R8	U8	
Relato	12	04	08	06	11	05	05	05	56
Narrativa	01	12	05	05		04	03	02	32
Observação			02	01	02			05	10
Anedota-exemplo			01	01					02
Sub-total	13	16	16	13	13	09	08	12	100
TOTAL	58				42				100

Quadro 15: Distribuição numérica das idades dos alunos por série e por tipo de gênero

Dos cem textos analisados, 58% são de alunos com idade prevista para série e 42% fora da faixa de idade (quase metade da amostra). A maioria dos alunos fora de faixa produz Relato (vinte cinco ocorrências, correspondendo a 59,52%), seguido de Narrativa (nove textos, correspondendo a 21,42%). Tal resultado mostra que essas escolas públicas estão com um índice muito elevado de alunos com distorção de

idade em relação à faixa etária da série. Será que esse fato tem relação com a organização do texto e com os conteúdos?

Na análise, apresentamos uma discussão dos textos. Primeiramente, mostramos a estrutura genérica de cada gênero e as características dos estágios. Em seguida, a análise percorre os elementos léxico-gramaticais dos textos e os elementos de escrita (aspectos gráfico-fonológicos, pontuação, entre outros). A análise foi dividida em quatro itens: Relato: experiência pessoal (3.1), Narrativa: fatos fictícios e reais (3.2), Observação: comentários de fatos (3.3) e Anedota-exemplo (3.4).

3.1 Relato: experiência pessoal

Entre os textos que formam o *corpus* da pesquisa, o Relato é o mais freqüente e foi produzido tanto por alunos da escola rural quanto da urbana (com 56% das ocorrências). Seu propósito é recontar eventos vivenciados pelo escritor ou por outrem, e pode ter uma estrutura composta por três estágios: Orientação > Evento Descritivo > Reorientação², conforme foi demonstrado por Martin e Rose (2008). O primeiro estabelece o lugar da ação, o tempo e as personagens, o segundo descreve os eventos, e o último acrescenta outros elementos que também contextualizam os eventos, ou seja, indicam outros referentes do mundo real.

Nesta seção, investigamos como os alunos de 5^a e de 8^a série dos dois contextos organizam o Relato tanto de ponto de vista estrutural quanto do assunto para mostrar a relação entre esses dois aspectos faixa etária das crianças. Os quadros abaixo sintetizam nossa análise:

² Utilizamos as siglas **ORI** (orientação), **EVE** (evento) e **REORI** (reorientação) para indicar os estágios do gênero RELATO e os números pequenos para mostrar quando o estágio é repetido.

Série	Estrutura do Relato		Idade						Total	
			10-12		13-14		16-17		Freq.	%
			R	U	R	U	R	U		
5ª série	I	ORI > EVD	07	01		01	02		11	19,64
		ORI > EVD > COD	05	02				02	09	16,07
		ORI > EVD > COD > REORI		01					01	1,78
	II	EVD			01				01	1,78
		ORI > EVD ¹ > REORI > EVD ²			02		02		04	7,14
		OR > EVD ¹ > EVD ² > COD			02	01		01	04	7,14
		OR > EVD ¹ > EVD ² > REORI > EVD ³			01		01		02	3,57
Sub-total			12	04	06	02	05	03	32	57,14
8ª série	I	OR > EVD			06	04		01	11	19,64
		OR > EVD > COD			02	02			04	7,14
	II	EVD					02		02	3,57
		OR > EVD ¹ > EVD ² > COD					03	02	05	8,92
		OR > EVD ¹ > EVD ²						02	02	7,14
Sub-total					08	06	05	05	24	42,85
TOTAL			12	04	14	08	10	08	56	100

Quadro 16: Distribuição numérica e percentual da estrutura do Relato

Série	Assunto		Idade/Escola						Total	
			10-12		13-14		16-17		Quat.	%
			R	U	R	U	R	U		
5ª	Situação Real	Fatos do cotidiano	04	01	03	02	02	03	15	26,78
		Heróis e ações da literatura		02					02	3,57
	Situação Imaginária	Lendas, crenças e costumes	08		03		03		14	25
		Filme de ficção		01					01	1,78
Sub-total			12	04	06	02	05	03	32	57,14
8ª	Situação Real	Fatos do cotidiano			06	01	04	03	14	25
		Heróis e ações da literatura				04			04	7,14
	Situação Imaginária	Lendas, crenças e costumes			02		01	02	05	8,92
		Filme de ficção				01			01	1,78
Sub-total					08	06	05	05	24	42,85
TOTAL			12	04	14	08	10	08	56	100

Quadro 17: Distribuição numérica e percentual do assunto do Relato

Retomando o quadro 5, notamos que todos os textos contem <EVD> e a maioria tem sido precedido de <ORI>. Mas alguns possuem ainda <REORI> como é previsto por Martin e Rose (2008:53-6), e outros contem <COD>, característico, como elemento opcional, da narrativa. Agrupamos as diferentes estruturas encontradas em dois blocos: chamamos de tipo 2 as que possuem estágios repetidos e deixamos como

tipo 1, as outras. Chamou-nos a atenção o fato de que nesses estágios repetidos foram introduzidos outros assuntos não previstos na orientação.

Comparando os quadros 5 e 6, é possível identificar que há uma relação entre a escolha das estruturas genéricas e o conteúdo dos textos. Neles, notamos que os alunos com idade superior à série (dezenove ocorrências, correspondendo a 33,92 % dos Relatos) organizam o texto com estruturas elementares (estruturas do tipo 2), relacionadas com assuntos próximos ao cotidiano e à cultura popular oral. Tal fato demonstra a falta de ensino sobre a organização do texto, de práticas de letramento e de leitura de outros gêneros, além de atividades de produção de textos. Estaria o professor qualificado para atender alunos em classes heterogêneas?

No quadro 6, observamos que uma das diferenças entre os textos dos alunos de 5ª série e os de 8ª série dos dois contextos está na escolha do assunto: na 5ª série rural, os textos ressaltam fatos do cotidiano e da cultura popular e, na urbana, além desses, retratam fatos da literatura e de filmes de ficção. Já, na 8ª série, aconteceu o mesmo. Será que os alunos de 8ª série encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento dos alunos de 5ª série?

Relacionando o quadro 6 com o quadro 5, notamos que os alunos “fora de faixa” da idade escolar que produzem Relatos com estruturas problemáticas (as que classificamos do tipo 2), normalmente, selecionam assuntos do cotidiano e da cultura oral, demonstrando mais uma vez que têm domínio do conhecimento informal. Tal resultado nos permite dizer que o conhecimento escolar (referimo-nos ao livro didático e outros conteúdos que fazem parte do dia-a-dia escolar) é pouco lembrado nas produções escritas dos alunos, mostrando que a leitura é pouco trabalhada na escola.

O Relato com a estrutura do tipo 1 foi produzida por vinte e três alunos de 5ª série: catorze da escola rural e oito da escola urbana. Desses,

dezenove têm idade escolar adequada para a série e, apenas, quatro possuem idade superior à série, mas encontram-se no mesmo nível de desenvolvimento textual dos alunos mais novos. Já, na 8ª série, há dezoito Relatos da estrutura do tipo 1: dezessete de alunos dentro da faixa de idade prevista para a série e um com idade superior. Portanto, percebe-se que esses alunos, embora na 8ª série, ainda estão em fase inicial de desenvolvimento de texto. Também parece não existir diferença entre os Relatos dos alunos de 5ª e de 8ª série do ponto de vista estrutural e do assunto, embora os alunos de 8ª série devessem produzir textos mais avançados com outro tipo de informação, como a Narrativa. Será que é possível?

Em relação ao Relato da estrutura tipo 2, observamos que nove alunos de 5ª e seis de 8ª série estão “fora da faixa” da idade escolar para a série e desenvolvem textos com estruturas diferentes (Relatos com estágios repetidos e organizados de forma diferentes, e um outro com único estágio), demonstrando que possuem necessidades específicas.

Vale salientar que “fora de faixa” pode indicar que o aluno foi reprovado, ou que chegou tardiamente na escola, ou que seja egressos de curso de supletivo e, até mesmo, portador de patologias de desenvolvimento da linguagem. Isso mostra que o ensino precisa ser diferenciado de acordo com a história de vida de cada aluno e que o professor precisa estar a tento não só ao ensino do gênero e sua organização, mas também às necessidades individuais dos alunos.

De modo geral, a análise deixou claro que essas crianças ainda se encontram em fase elementar de desenvolvimento, pois o esperado pelos PCNs é que os alunos de 5ª e de 8ª série produzam textos mais complexos, como a Narrativa, e com um nível de informação mais elevado. É esperado que o conhecimento dos jornais, das revistas, do livro didático,

entre outros, manifeste-se nos textos dos alunos. Nesse contexto, várias indagações surgiram: Será que falta a leitura em sala de aula?

Estariam essas crianças sofrendo as conseqüências de métodos e propostas que não estão dando conta de atingir seus objetivos? Haveria necessidade de formação de professor direcionada aos alunos com idade escolar superior à série? Haveria necessidade de uma orientação de outro profissional mais especializado, como o fonoaudiólogo, para acompanhar e orientar o professor de forma mais satisfatória?

Com a ajuda de exemplos extraídos do *corpus*, procuramos analisar os Relatos produzidos pelos alunos com estruturas do tipo1 e tipo 2, buscando enfatizar a sua relação com o assunto tratado.

Os exemplos 1 e 2 retratam fatos do cotidiano: um foi escrito por um aluno escola rural com idade prevista para série e outro por aluno da escola por com idade superior à série:

Exemplo 1 (R5-11)	Exemplo 2 (U5-13)
<p style="text-align: center;">A promessa da minha mãe</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Um dia meu tio estava com o ouvido enframado, ele ficou enternado 1 mês 2. então,minha mãe fez, uma promessa <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. se ele fica bom ela reça um, terço, três dias encarriado. 4. Isto foi nuaquartafeira. quando foi, 5. nosábado chegou só a notícia 6. que meu tio já estava bom 7. e quando for segunda já pode 8. ir pega ele nohospital. 9. Quando chegou segunda feira 10. minha vó fui busca ele <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. então minha mãe fez sua promessa . 	<p style="text-align: center;">O Encontro</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha mãe me disse que ela conheceu o meu pai assim. <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Ela tem um tio que e mais novo do que ela 3. um ano ele quando cresceu, ficou muito amigo do meu pai 4. eles iam para a praia juntos de bicicleta, 5. iam para a quadra juntos e ele ia brincar na casa da minha bisavó 6. foi criou o meu pai. 7. Um dia meu pai para a casa desse tio e minhá mãe estava la 8. e ele jamou ela para sair. 9. Depos de um tempo eles foram morar juntos 10. E depos de um tempo nasceu eu e depos bem depos meu Irmão. 11. O tio da minha mãe foi morar lonje e não tem mais contato como o meu pai.

O texto 1 é composto por três estágios, demonstrando ser um embrião de uma narrativa, uma vez que não se constitui de uma

complicação e uma resolução e apresenta os estágios: ORI>EVD>COD. No primeiro estágio, o escritor contextualiza o fato, mostrando que tem conhecimento da situação (linhas 1,2 e 3 “... meu tio estava com o ouvido enframado, ele ficou enternado 1 mês então, minha mãe fez, uma promessa...”) e das personagens (tio, mãe), e indicando o tempo em que ocorreu o fato. No segundo estágio, ele relata os episódios e, por último, aponta o desfecho da história, convidando o leitor a voltar para a <ORI>.

Diferentemente do exemplo 1, a estrutura do Relato 2 constitui-se de apenas dois estágios: ORI>EVD. No primeiro estágio, há dois elementos contextualizadores (as personagens “Minha mãe, me (eu) e meu pai”) e a situação (“ela conheceu meu pai assim”) e, no segundo estágio, há a seqüência dos fatos.

A diferença entre os dois textos pode estar relacionada a escolha dos estágios (em 1, há dois estágios obrigatórios ORI>EVE e, em 2, existem esses dois estágios e mais um opcional <COD>) e no assunto (em 1, a história relaciona uma doença com a crença religiosa, mostrando um costume dos contextos familiar e cultural do aprendiz, em 2, o texto trata de um encontro entre dois membros de uma família). Disso tudo, é possível que esses alunos têm facilidade de produzir textos que envolvam experiência de pessoas da família (tio, mãe e pai) e que sabem estruturar um Relato, demonstrando que seus conhecimentos foram adquiridos a partir da experiência e da vivência do dia-a-dia (aspecto experiencial) e das relações entre a família e a comunidade (aspecto interpessoal). Para Martin (1992:493), a textura é uma função do texto em contexto e textos, sejam escritos ou orais, “são processos sociais e, como tal, devem ser analisados enquanto manifestações da cultura em que se inserem”³.

³ “texts are social processes and need to be analysed as manifestations of the culture they in large measure construct” (Martin, 1992:493).

A respeito desses alunos, é possível dizer que ambos estão em fase inicial de desenvolvimento do texto escrito e que seus Relatos trazem características de narrativa (pela literatura, a narrativa é um texto complexo) como se pode ver, primeiramente, pela utilização de elementos contextualizadores (personagens, tempo, lugar e situação) que aparecem no estágio <ORI> em 1 e 2. Vejamos:

Ex. 1, estágio <ORI>

Circunstância locacional temporal	Participante: Portador	Processo: Relacional	Participante: atributo		
<i>Um dia</i>	<i>meu tio</i>	<i>estava</i>	<i>com o ouvido enframado</i>		
		Participante: portador	Processo: relacional	Participante: atributo	Circunstância locacional temporal
		<i>ele</i>	<i>ficou</i>	<i>enternado</i>	<i>1 mês</i>

Ex. 2, estágio <ORI>

Participante: Dizente		Processo: verbal	Verbiagem		
<i>Minha mãe</i>	<i>me</i>	<i>disse</i>	<i>que ela conheceu o meu pai assim (...)</i>		

Do ponto de vista da transitividade, é permitido dizer que a diferença entre os estágios <ORI>, em 1 e 2, encontra-se na escolhas dos processos (em 1, o aluno-escritor mostrou o estado da personagem (processo relacional) e em 2, introduziu a voz de uma pessoa da família (processo verbal). Em 1, quem fala é o escritor-narrador e, em 2, o escritor reconta um fato narrado por outra pessoa. Sobre esses alunos, é possível dizer que ambos utilizam seu conhecimento de mundo e de eventos familiares para realizar as tarefas escolares, mostrando que sua noção de produção de texto está relacionada ao compartilhamento das vivências e experiências cotidianas, no âmbito familiar e, portanto, informal.

Além dos elementos contextualizadores, no estágio <EVE>, os fatos foram descritos e há uma seqüência na informação (em 1, foram usados apenas dois tipos de orações: a material (linhas 3, 5, 6, 9, 10 e 11) e a relacional (linhas 4 e 7) e, em 2, além das orações materiais e relacionais, há também orações com processos existencial (ex: linha 11) e

verbal (linha 8)). **Sobre esses alunos, é** possível dizer que estão operando com o seu conhecimento e sua experiência. Portanto, seus textos diferem em relação à variedade de uso dos processos e, conseqüentemente, ao grau de informação (o que pode estar associado a uma maior variedade de escolhas de processos).

O fechamento do texto no estágio <COD> (que só aparece em 2), aponta uma ação de um dos protagonistas da história:

	Participante: ator	Processo: material	Participante: meta
...então	minha mãe	Fez	Sua promessa.

É muito evidente que o escritor conclui o Relato repetindo uma ação (oração material “minha mãe fez”) já mencionada no estágio do <ORI> (linha 3). Assim, é certo que o aluno quis enfatizar “o valor de uma “promessa”, uma crença religiosa popular do seu contexto. Isso parece demonstrar que fatos culturais aparecem no texto do aluno da 5ª série rural. Painter (2001) lembra que não é a cultura que causa a língua ou a língua que determina a cultura – as duas se envolvem ao mesmo tempo. E, em termos do momento da língua e do momento da cultura, a mesma relação é aplicada – o contexto da situação não determina o texto, mas é realizado com o texto, já que a realização constrói o contexto. Além disso, os dois são construídos ao mesmo tempo.

Em relação aos nexos coesivos, pelo olhar da LSF, as evidências predominantes, nos exemplos 1 e 2 estão no âmbito da referência anafórica pessoal:

<p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> Um dia [meu tio] estava com o ouvido enframado, ele ficou enternado 1 mês então, [minha mãe] fez, uma promessa <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> se ele fica bom ela reça um, terço, três dias encariado. <p>Exemplo 11 (R5-11)</p>	<p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> [Minha mãe] me disse que ela conheceu o meu pai assim. <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> Ela tem um tio que e mais novo do que ela (...) <p>Exemplo 12 (U5-13)</p>
--	--

Assim, os participantes mencionados, no estágio <ORI>, aparecem no no estágio <EVD> representados por pronome em terceira pessoal. Além dos elementos coesivos de referência pronominal anafórica, a coesão também é marcada pelo uso da pró-forma adverbial “assim”, (em 12, linha 1” Minha mãe me disse que ela conheceu o meu pai [**assim**].”), no estágio <ORI>. Trata-se de um recurso coesivo catafórico que estabelece uma continuidade, mesmo estando deslocado. Tal fenômeno demonstra que esse aluno da escola urbana de 5ª série é capaz de usar de um estágio com o subsequente.

Por outro lado, podem-se perceber, nos dois textos, problemas de escrita. Nesse sentido, foi possível identificar, tanto em 1 quanto em 2, que há inadequações na escrita como, por exemplo, a troca de grafemas (“j” em lugar de “ch”, “J” em lugar de “g”, “ç” em lugar de “z”), repetições desnecessárias e segmentação, além do uso de elementos da pronúncia (da fala) na escrita (“enframado em lugar de inflamando” (linha 1, em 10), “enternado em lugar de “internado” (linha 2) e “encarriado em lugar de “seguidos” (linha 4):

<p>12. se ele fica bom ela reça um, terço, três dias encarriado.</p> <p>13. Isto foi nuaquartafeira. quando foi,</p> <p>14. nosábado chegou só a notícia</p> <p>15. que meu tio já estava bom</p> <p>16. e quando for segunda já pode</p> <p>17. ir pega ele nohospital.</p> <p>(...) (Exemplo 1)</p>	<p>(...)</p> <p>3. eles iam para a praia juntos de bicicleta,</p> <p>4. iam para a quadra juntos e ele ia brincar na casa da minha bisavó</p> <p>5. (...)</p> <p>6. e ele jamou ela para sair.</p> <p>7. Depos de um tempo eles foram morar juntos</p> <p>8. E depos de um tempo nasceu eu e depos bem depos meu Irmão.</p> <p>9. O tio da minha mãe foi morar lonje e não tem mais contato como o meu pai. (Exemplo 2)</p>
--	--

Evidentemente esses “erros” só podem ser atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem na escola e demonstram também que o aluno de 5ª série ainda não aprendeu algumas regras de escrita, porque não tem muita convivência com o texto escrito. Parece-nos o que a leitura não só possibilitaria, mas também aprofundaria maturidade lingüística a visão de mundo desses alunos.

Por outro lado, essas deficiências dos alunos são um indicador da falta de formação do professor. Parece-nos que falta a ele o processo reflexivo, mas é preciso lembrar que o “processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso” (Celani, 2003:27). Sintetizando, em relação ao ensino de língua (observando os exemplos 3 e 4), é possível dizer que a formação desses alunos revela, além da necessidade de dominar os mecanismos gramaticais, a necessidade do uso da linguagem em contexto de interação, centrado nos textos e nos seus gêneros.

Exemplo 3 (R8- 13)	Exemplo 4 (U8 -14)
<p style="text-align: center;">A perda de um filho</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu conheço uma família que perdeu 2. a filha por causa da vergonha de 3. dizer que era pobre, <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. deram a filha quando ela tinha 1 ano de idade, 5. sofreram mais preferiram isso do que 6. faltar o que dar a filha comer. 7. Hoje essa família vive bem e tenta- 8. ram voltar a atrás e corrigir o erro 9. do passado só que a filha não à conhece 10. mais como pais e não quer nem ver eles na frente dela, 11. eles dizem que estão arrepedindos. 12. Um tempo depois ela engravidou aos 13. 18 anos mais o pai da criança pegou 14. o filho dela, aí só assim ela viu o qua- 15. nto daí perder um filho ele perdeu os 16. pais biológicos e conseguiu o filho devolta <p><Reorientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 17. e hoje eles vivem bem e felizes 18. ela não guarda mais raiva dos pais dela <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 19. por isso hoje ela é muito 20. feliz por ter seus pais e seu filho 	<p style="text-align: center;">Foi assim que eu vi contar!</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há muito, muito tempo avós moravam em um 2. sítio chamado Varjão, eles eram muitos unidos com seus vizinhos e amigos. <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Moram, e ainda mora, em uma casa afastada das outras, e dificilmente eles se sentavam 4. para conversar, contar, histórias, fofocas, 5. das risadas, chorar juntos, repartilhar tristeza ,fazer comilancias, contar piadas, entres outras coisas. 6. Nessa mesma comunidade não havia televisão e eles dormiam muito cedo, pois não tinham 7. nada pra fazer. Mas em um glorioso dia 8. meu avô resolveu comprar uma TV para pôr em sua casa. Nos primeiros dias foram maravilhosas, 9. porque ninguém sabia que lá tinha TV. Mas depois que as notícias espalhou foi uma lotação. 10. Gente e mais gente; meu avô como era um homem muito compreensiva deixava todos 11. entrarem, não tinha espaço para meu pai e nem para meus tios. <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Aos poucos pessoas foram comprando televisão 13. e assim esvaziando a casa do meus avôs.

Em relação ao assunto, esses textos trazem temas do cotidiano social: a pobreza e o abandono de filhos (em 3) e o companheirismo e a solidariedade (em 4). Tratam de experiências do cotidiano, vividas por

pessoas da comunidade, cada um comentando o comportamento e os sentimentos, a sociedade e a vida.

A estrutura do Relato, em 3, é formada por quatro estágios do gênero Relato: ORI > EVE > REOR e pelo estágio <COD> (característico da Narrativa), e, em 4, o Relato compõe-se de três estágios ORI > EVE > COD. Ambos os textos parecem demonstrar que esses alunos de 8ª série também tiveram a pretensão de produzir uma narrativa, o que demonstra que estão em fase desenvolvimento do texto.

No estágio <ORI>, por exemplo, eles já definem o assunto do Relato (em 3, aponta as personagens da história (eu (escritor), família e filha) e o fato que será abordado e, em 4, além das personagens (avós, vizinhos e amigos), aponta o tempo e o lugar). As experiências do escritor (representada por meio de uma oração com processo material) fica evidente nesse estágio, demonstrando que eles têm conhecimento de vivências da comunidade:

Lembrando ainda que, ao iniciar o Relato, o autor de 3 foi um dos poucos alunos que se colocou explicitamente e apontou um fenômeno social (que envolve a pobreza e a família). O uso do “eu” (linha 1, em 3) introduzindo o estágio <ORI> situa o eu-falante (escritor) no texto, sinalizando a sua perspectiva sobre a história que vai ser narrada. É na relação escritor-leitor que se percebe a voz do aluno-escritor.

Outro fato que aponta a diferença entre 3 e 4 é a forma como escritor avalia as personagens e os fatos, mostrando que existem vários modos de escrever e de falar aquilo que sente. Esses aspectos, em 3, conforme um julgamento negativo, (a família ficou sem a filha por ser pobre). E, em 4, um julgamento positivo (elogios da atitude da personagem). Nesse sentido, é preciso lembrar que a forma como as pessoas fazem julgamentos é sempre determinados pela cultura, lembra White (2003). Parece que o aluno de 8ª série, tanto do contexto rural quanto do urbano,

sabe avaliar fatos e comportamentos, demonstrando seu nível de informação e de criticidade.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001:110), o aluno do Ensino Fundamental deve desenvolver, sobretudo, sua capacidade de ouvir e de manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões. Entretanto, de acordo com esta proposta educacional, valores, normas e atitudes que se esperam que sejam desenvolvidos na escolarização básica, “implicam aprendizagens que dificilmente ocorrerão por instrução direta, mas que, por sua importância, precisam estar claramente configurados como conteúdos de ensino”.

No <EVE>, além de uma seqüência dos fatos, observamos que, em 3 (linhas 7 e 11) e em 14 (linha 11), há também elementos avaliativos, evidenciando a opinião do narrador-escritor a respeito dos participantes:

Ex.3 Estágio <EVD> (linha7)

Circunstância locacional: temporal	Participante: ator	Processo Material	Circunstância:
Hoje	essa família	Vive	Bem

Ex.3 Estágio <EVD> (linha17)

	Circunstância Locacional: temporal	Participante: ator	Processo Material	Circunstância:	Processo: Relacional	Participante: Atributo
e	hoje	Eles	Vivem	Bem (JULG)	(estão)	felizes

Ex.4 Estágio <EVD> (linha 11)

	Participante: Portador	Processo Relacional	participante: atributo
	Meu avô	(como) era	um homem muito compreensivo

Observando os trechos, percebemos que a circunstância “bem” (linha 7 e 17, em 3) e o atributo “felizes” (linha 11, em 4) são indicadores do posicionamento do escritor-aprendiz em relação às personagens (pessoas da comunidade). Isso demonstra que o aluno consegue fazer julgamento a respeito de comportamentos das pessoas com as quais convive. Além disso, demonstra que esses textos se constituem uma narrativa em embrião. Eles contêm a posição do autor em relação ao comportamento de

peças da comunidade, podendo ser um indicador de maior desenvolvimento textual.

Os textos (exemplos 3 e 4) também trazem elementos coesivos anafóricos redundantes. Em 3, observamos o uso do pronome em terceira pessoa “ele e ela” (linhas 5, 10, 11, 14, 17, 18 e 19) fazendo referência às personagens e o pronome “isso” anafórico (linha 5) retomando a situação (“... deram a filha quando ela tinha 1 ano de idade...”). Esse fato demonstra que o aluno de 8ª série da escola rural produz texto coesivo, retomando o conteúdo e vinculando a seqüência de idéias não a um constituinte da sentença, mas a uma sentença completa. Em 4, dentre as possibilidades de ocorrência da coesão anafórica, notamos que a referência pessoal é evidente (linhas 2, 3 e 7), bem como a relação lexical (especialmente a repetição do mesmo item lexical), assim como acontece em 3.

<p><Evento Descritivo> 21. deram a filha quando ela tinha 1 ano de idade, 22. sofreram mais preferiram isso do que 23. faltar o que dar a filha comer. 24. Hoje essa família vive bem e tenta- 25. ram voltar a atrás e corrigir o erro 26. do passado só que a filha não à conhece (...)</p> <p style="text-align: right;">Exemplo 3</p>	<p><Evento Descritivo> 15. Mas em um glorioso dia 16. meu avô resolveu comprar uma TV para pôr em sua casa. Nos primeiros dias foram maravilhosas, 17. porque ninguém sabia que lá tinha TV. Mas depois que as notícias espalhou foi uma lotação. 18. Gente e mais gente; meu avô como era um homem muito compreensiva deixava todos 19. entrarem, não tinha espaço para meu pai e nem para meus tios. <Coda> 20. Aos poucos pessoas foram comprando televisão 21. e assim esvaziando a casa do meus avôs.</p> <p style="text-align: right;">Exemplo 4</p>
---	--

Essa opção (repetição lexical, repetição pronominal) de organização textual pode indicar uma vivência pouco significativa de práticas de letramento por parte do escritor e certa dificuldade com a estrutura sintática das orações. Essa dificuldade, porém, não impede o autor colocar suas idéias. Em 3, está clara a intenção do escritor: relatar um fato vivenciado por pessoas da comunidade e chamar atenção do leitor para um fato social que atinge grande parte da população brasileira, a

vergonha de ser pobre. Em 4, a ênfase foi dada ao companheirismo: parentes da família são solidários com amigos e vizinhos.

A precariedade na pontuação é outro aspecto da escrita que merece ser discutido aqui. Tomemos como exemplo as linhas 17, 18, 10 e 20 (em 3) e as linhas 11, 12, 13 e 14 (em 4):

<p>16. (...) 17. e hoje eles vivem bem e felizes 18. ela não guarda mais raiva dos pais dela <Coda> 19. por isso hoje ela é muito 20. feliz por ter seus pais e seu filho</p> <p style="text-align: right;">Exemplo 13 (</p>	<p>10. (...) 11. Gente e mais gente; meu avô como era um homem muito compreensiva deixava todos 12. entrarem, não tinha espaço para meu pai e nem para meus tios. <Coda> 13. Aos poucos pessoas foram comprando televisão 14. e assim esvaziando a casa do meus avôs.</p> <p style="text-align: right;">Exemplo 14</p>
---	---

A ausência de letras maiúsculas iniciando os estágios, bem como a falta de pontuação (ponto final e vírgula), em 3, parece revelar que, os professores desses indivíduos durante o ensino (em especial, nas séries iniciais - 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) não trabalharam esse conhecimento de forma significativa.

A habilidade de produzir textos demonstrada pelo aluno de 8ª série (exemplos 3 e 4) indica que essas crianças vivenciam experiências pedagógicas pouco significativas e mostra o quanto é importante o investimento em atividades de uso da língua que visem a ampliar o conhecimento a cerca de diferentes práticas de letramento, em que se inclui o conhecimento da estrutura dos diversos tipos de texto. Sistematizado no ambiente escolar este estudo pode propiciar mais competências nos eventos comunicativos por meio dos quais todos podem atuar socialmente.

Os exemplos 5 e 6 mostram são textos de dois alunos: um aluno de catorze anos (5ª série) e o outro de dezesseis anos (8ª série). Vejamos:

Exemplo 5 (R5- 14 anos)	Exemplo 6 R8 (16 anos)
<p>Comadre Fulorzinha</p> <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ela gosta muito de anda nomundo 2. ela gostade fase muita presepada nomundo 3. muita casa ela avezes ela fica de ruba 4. muitas coisas den tro de casa 5. ela sosai di dentro di casa sai pesoas 6. resa um terso praela sai uma coisa que 7. ela não gosta que apesoa bota praela 8. e a pementa ela ficamuito abusada. 9. Ela gosta muito de anda de cavalo 10. ela fais trança da isquilina do cavaloou 11. nurabo do cavalo. Muitas veses que ela tive 12. raiva de uma pessoa ela pesebe que a pesoa 13. muitas veses elada uma pisa de utriga 14. no cachorro. Elagosta de asubi o asubio 15. dela e muito fino. 	<p>O saci-pererê</p> <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. E um negrinho pequeno com uma perna só, gorro 2. vermelho na cabeça, gosta de fumar cachimbo, anucia-se 3. pelo assobio persistente e misterioso. 4. O saci-pererê aparece e desaparece no meio de um corrupio de vento 5. e, para apanha-lo basta usar um ro-rio ou uma peneira ou ainda dar três nós num pedaço de palha. 7. Ele diverte-se criando dificuldades domésticas: 9. apagando o fogo, queimando os alimentos, espalhando o gado, 10. entrelaçando as crinas dos animais, assustando viajantes nos caminhos solitários. 11.

Observamos, nesses textos, que os estágios <ORI> e <REOR> na seqüência da estrutura do Relato não estão bem definidos. A falta de elementos contextualizadores (lugar, tempo, personagens, entre outros), parece indicar pouco domínio da estruturação de texto, pois pelos referenciais de educação nacional, é esperado que um aluno do 3º e 4º ciclo (5ª a 8ª série) não tenha problemas dessa natureza e produza textos respeitando as características próprias de cada gênero (PCNs de Língua Portuguesa, 1998:135).

Por outro lado, pode-se inferir que a <ORI> – tanto em 5 quanto em 6 – esteja pressuposta entre o <EVD> e o título. Em 5, a personagem “comadre Fulorzinha” e o lugar onde aconteceu a história aparecem no estágio <EVE>. A personargem foi referida no texto por meio do pronome “ela” (linhas 1, 2 e 3 “**Ela** gosta muito de anda **nomundo/ ela** gostade fase muita presepada nomundo /muita casa **ela** avezes **ela** fica de ruba (...)”). Em 6, a personagem “saci-pererê” foi referida no texto por meio de expressões lexicais (quase sinônimas) e por pronomes pessoais “ele e o” (linha 1, “**E um negrinho pequeno** com uma perna só, gorro (...) / linha 12 “ (... e, para apanha-lo basta usar um (...) / linha 14 “(...) **Ele** diverte-se criando

dificuldades domésticas (...”). Isso demonstra que, de certa forma, os dois textos têm características de <ORI>.

No estágio <EVE>, tanto 1 quanto 2, há descrições de ações vividas pela personagem, demonstrando que o aluno domina as características típicas de Relato: relatar fatos de experiência pessoal, pois todos os textos tratam de personagens lendárias que fazem parte do contexto de vida do autor.

Nos aspectos de escrita, podemos perceber que esses textos são deficientes e inadequados para a série do aprendiz (principalmente o exemplo 5). As orações justapostas (linhas 2 e 3 “Ela gosta muito de andar no mundo / ela gostade fase muita presepada no mundo”) indicam a precariedade do ensino e de que o aluno com idade inadequada para série ainda se encontra em fase inicial de desenvolvimento de texto.

Em 5, temos um conjunto de frases sem ligação conjuntiva, o que caracteriza um “código restrito” (Bernstein, 1996) e assemelham-se a textos de cartilha (frases justapostas sem ligação coesiva conjuntiva), fato que remete aos PCNs de Língua Portuguesa (2001:35) quando assinalam que “textos que não existem fora da escola, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases”.

Em 5, mesmo considerando as limitações do aluno “fora de faixa” de idade escolar, percebemos que ele está praticamente no início do processo de construção de textos, é possível dizer que não houve ensino sobre a organização da estrutura do texto. Seria tal fato decorrente de algum tipo de deficiência na qualificação do professor? Ou seria um ensino distante da realidade social do educando? Poderíamos dizer que temos aqui um exemplo de ensino distante da realidade social do educando?

Nesse sentido, pode-se dizer que, em sala de aula, é preciso atenção maior à organização didática e ao nível de desenvolvimento do texto dos alunos. Para Christie (2005), os professores precisam mostrar como as crianças devem usar a língua de modos específicos. As crianças terão, dessa forma, o apoio de seus professores para guiá-los a aprender com perfeição e a fazer significados – incluindo, evidentemente, os modos de construir textos – que são valorizados e aprovados nas escolas. Em pesquisas realizadas na Austrália, Christie (2005) nota que construções semelhantes àquelas do exemplo 1 são típicas de textos de crianças em fase inicial da escrita, de alunos de escola primária (no Brasil, denominado Ensino Fundamental -1ª a 4ª série). O que chama a atenção no exemplo 1 é que o aluno não se encontra em fase inicial de escolarização, mas já cursa a 5ª série.

A repetição do estágio EVD foi encontrada em setes textos (quatro da 5R, um 5U, três da R8 e um U8). Esse fato parece indicar que os alunos “fora de faixa” de idade apresentam dificuldade para organizar seqüência dos fatos coesivamente em um só bloco. E, portanto, em formar um texto. Por outro lado, esse modelo de texto relaciona-se ao modo de relatar fatos do contexto rural, pois ambos os textos citados retratam a cultura popular oral.

Os Relatos com o estágio <EVD> que aparecem no *corpus* trazem os estágios <ORI>, <REOR> e <COD>. O estágio <ORI>, normalmente apresenta os elementos contextualizadores básicos de um Relato, como personagem, lugar e o tempo em que ocorreu o fato e a introdução do estágio <REORI> ocorreu em textos de alunos da 5R com idade superior a prevista para série, mas sua incidência foi insignificante em relação às demais estruturas. Texto com esse estágio parece indicar que houve deficiência na organização do estágio <ORI>, cuja função é indicar os elementos contextualizadores do Relato, como mostram os exemplos 7 e 8:

Exemplo 7 (R5- 13 anos)	Exemplo 8 R5 (13 anos)
<p>Festa da padroeira de Orobó</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu o ano passado fui a procissão e a festa da padroeira de Orobó e lá estava tudo muito bom. <p><Evento Descritivo¹></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Eu fui com minha mãe eu encontrei meu 3. tio lá na festa fui com minha avô também fui com as tias com minha meu avô encontrei meus amigos. 4. Foi muito legal <p><Evento Descritivo²></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. gastei muito dinheiro corre no velocipede come um sorvete e uma maçã do amor <p><Reorientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. E fui na igreja da padroeira <p><Evento Descritivo³></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. peguei um Carro vim pra casa deitei na minha cama 8. E fui dormir. 	<p>Uma butija</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minha mãe contou que uma vez ela ia 2. para o rosado e ela morava no mulugu <p><Evento Descritivo¹></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. ia quando ela ia de manhãzinha então 4. ela passol pela sapucaia 5. ela não viu nada quando ela 6. chegou no rosado ela começou a trabalhar 7. estão quando ela terminou 8. ela vei embora para casa <p><Reorientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. então quando ela chegou lá sapucaia 10. ela e meu tio que é irmão dela <p><Evento Descritivo²></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. então ela diz meu irmão vá nafreti 12. que eu vou atraz então deu uma vontade 13. de olhar para traz quando ela olhor era 14. uma luiz amarela e brilhava muito 15. entãí ela teve dedo ai ela falou 16. meu irmão acha um bola brilhando

No estágio <REOR>, observamos que há um acréscimo de informação que poderia ter aparecido logo início do texto (no estágio <ORI>). Isso demonstra que as informações contextuais (lugar, tempo, personagens, situação) não seguiram uma seqüência. Em resumo, percebemos deficiência na organização das informações, provocando incoerência no texto, e falta de ensino em relação à organização textual. Christie (2005) salienta que o ensino deve sempre estar atento aos tipos de gêneros de língua escrita que as crianças precisam aprender para que tenham o controle apropriado das várias formas de conhecimento escolar.

A interrupção da seqüência das ações (em 7 e 8) remete-nos à Christie (2005) quando esclarece que o “ato de escrever é uma evidência de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento da criança”, e aos PCNs (2008:18) quando enfatizam que “o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente”.

O estágio <COD> introduzidos nesse tipo de Relato demonstra que em alunos podem estar um pouco adiantados, como mostram os exemplos 9 e 10:

Exemplo 9 R8 (16 anos)	Exemplo 10 (U8- 13 anos)
<p style="text-align: center;">A história da mãe</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando minha mãe era pequena Ela brincava de muitas coisas brincava de boneca e ia de noite para casa das amigas para brincar. <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Mas um irmão dela morreu com uma doença muito grave, E essa doença era uma meningite ele não resistiu e morreu, foi um dia muito triste para meus avós, minha mãe foi crescendo e ficando jovem, <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Ela se casou, e não foi feliz por que meu pai batia nela muito, batia com corda e uma noite ele escondeu uma corda debaixo do travesseiro para bater nela mas minha irmã não se conformava com, que o meu pai batia muito na minha mãe, mas ele não batia nela, mas, <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 21. agora eles são muitos feliz 	<p style="text-align: center;">No Escuro da Mata</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em um certo dia um homem que morava no meio da mata resolveu vir a cidade assistir a missa <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. ao acabar a missa voltou para casa sozinho naquele frio sombrio quando derepente viu uma luz bem distante, sem saber o que fazer começou a gritar: 8. _ Quem está aí? responda. 9. Ninguém respondeu, então ele foi para casa sem nenhuma preocupação mas quando chegou em casa encontrou uma mulher caída na frente da sua casa, passou alguns minutos e ela foi acordando, ela contou tudo que aconteceu disse que foi ela que estava no meio da mata ficou com medo quando ouviu um grito saiu correndo chegou em uma casa e não lembrava de mais nada. <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 17. Aos poucos eles se apaixonaram, casaram-se e tiveram três filhos que hoje são muito felizes.

A presença da <COD> nesses textos mostra que o aprendiz sabe concluir um Relato e assume a posição de narrador, finalizando o episódio. Também parece mostrar que, na 8ª série rural e na urbana, os alunos ainda estão produzindo o embrião de Narrativa. Tais fatos indicam que há uma preocupação da escola com a organização da narrativa, mas que há a necessidade de trabalhar, além da Narrativa, textos de outros gêneros também.

Nesse contexto, a leitura também parece ser deficiente, uma vez que percebemos diversas inadequações na escrita, como a falta de pontuação (linhas 4 a 10, em 9) e a segmentação na escrita (linha 5, em 10). Ambas constituem uma inadequação muito evidente em textos de alunos das séries iniciais (1ª a 4ª série).

Dentre os Relatos analisados, dezessete retratam fatos, correspondendo a 30,35% desse gênero, que enfatizam lendas, crenças e costumes. Os alunos da 5ª série foram os que mais produziram esse tipo de gênero (23, 21%), principalmente os da escola rural (25,92%). Esse

resultado demonstra que, no contexto rural, além do conhecimento familiar, o aspecto cultural também vem fazendo parte da vida escolar dos alunos.

A seguir, apresentamos, em 11 e 12, o que acontece com esse tipo Relato de alunos com idade superior a prevista para série:

Exemplo 11 (R8 - 15)	Exemplo 12 (U8 -16)
<p style="text-align: center;">A fé</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Havia uma senhora ela era 2. muito pobre e tinha 5 filhas para 3. criar. Ela era viúva e estava 4. passando fome. <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Teve um dia que ela estava 6. com muita fome já não tinha oque 7. comer era muita triste ver seus 8. filhos passando fome. 9. Ela foi até uma venda e pediu um 10. um pouco de comida ao dono 11. da venda, e ele negou daí tinha um 12. sonhar de lado a ela, e mando 13. ela fazer uma lista do que precisava 14. e mandou o dono da venda botar 15. na balança o papel e disse o tanto que 16. pegar você leva minha senhor eu pa- 17. go, todas ficaram rindo. O dano foi 18. botando um monte de alimentos 19. e o lado do papel não alevantava 20. todos perguntaram o que tanto ela 21. tinha escrevido. <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Ela disse eu escrevi, 23. "O senhor e meu pastor e nada me faltava 	<p style="text-align: center;">cumadre fulasinha</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. uma vez numa mata uma meninamuito mal. <p><Evento Descritivo></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. O que é que. O povo.diz 3. mas na verdade ela não e mal 4. ela só e mal as pessoas que falam mal dela 5. muitas vez ela aparece assumbia e as pessoas 6. do sítio comerçam a ficar com medo dela 7. ela gasta muito de fase tranças nas pessoas e nos cavalos . 8. ela gosta muito de andar pela florestas 9. e se divertir com as bichas ela e uma menina 10. bonita de cabelo grande e pouco mal

Ambos os textos ressaltam um conhecimento originado da cultura popular: em 11, é retratada uma crença religiosa e, em 12, são descritas ações vividas por uma personagem lendária rural (esse fato se justifica pelo fato de esse aluno ser residente na área rural e freqüentar uma escola urbana). Os assuntos apresentados nos textos são relevantes para a comunidade rural e indicam que as relações sociais influenciam na “seleção do que é dito e como é dito” (Bernstein, 1990: 28). Hasan (1999) assinala que existem princípios de coerência, subjacentes à sociedade, para orientar a seleção e organização dos significados em uma comunidade e que tais princípios são expressos por meio de padrões de uso da linguagem.

A escolha do assunto pode indicar uma vivência significativa da prática do letramento informal (aquele letramento do dia-a-dia familiar e não escolar) e denotar uma prática escolar que não percebe a leitura e os gêneros discursivos como elementos do processo ensino-aprendizagem da escrita. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001:54-5) para que “a leitura na escola possa “constituir um objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno”.

É preciso, portanto, oferecer aos alunos – tanto de 5^a quanto de 8^a série – textos para a leitura do mundo (conhecimento tanto local quanto global). De acordo com esse referencial de educação, “não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula. Além disso, essa proposta considera que “a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura” e, conseqüentemente, da escrita, é o ensino do texto escrito por meio diversos gêneros (PCNs de Língua Portuguesa, 2001:54-5).

Em relação aos aspectos estruturais, notamos que os alunos produzem Relatos semelhantes à estrutura discutida por Martin e Rose (2008): em 11, ORI>EVD>COD e, em 13, ORI>EVD. Ambos apresentam os elementos principais desse tipo de texto. Tanto em 11 quanto em 12, no estágio <ORI>, o narrador informa o lugar onde ocorreu o fato e a personagem e, no estágio<EVD> descreve as ações realizadas por essa personagem, mostrando que são textos coerentes. E a COD, em 12, traz um conhecimento de outro texto. Esse desfecho foi dado com uma expressão bíblica, talvez por ela fazer parte do convívio social e familiar do educando: “ O senhor e meu pastor e nada me faltava”.

Apesar de esses alunos mostrarem que dominam a estrutura do desse tipo de texto, é possível perceber, na sua escrita, aspectos da linguagem oral (tais como redundância de elementos de referência,

repetição de itens lexicais, ausência de relação lógica entre frases e estágios, ausência de sinais de pontuação e fatores grafo-fonológicos).

Esses aspectos podem indicar da falta de domínio do conhecimento formal escolar. Em 11, a recorrência maior é o uso do pronome de 3ª pessoa “ela” (linhas 1 a 11), que figura a coesão do tipo referencial pessoal, o mesmo acontece, em 12 (linhas 3 a 9). Para Halliday & Hasan (1976:02), os elementos coesivos exercem a função de organizar o texto, fazemos as ligações entre as partes do texto. Mas, nos casos aqui analisados, a repetição do pronome parece demonstrar que não foram ensinados, nos contextos R5 e U8, outros elementos coesivos, possibilitando a ligação dos estágios das orações, dos períodos e estágios.

Os exemplos 11 e 12 não apresentam nenhum elemento conjuntivo ligando períodos, parágrafos e estágios, levando-nos a inferir que esses alunos parecem não dominar esse tipo de relação coesiva, possivelmente por ela ter sido pouco ensinada.

Além da repetição pronominal, observamos que a ausência dos sinais de pontuação, apontando o limite entre orações, períodos e estágios, é evidente nos textos, o que parece demonstrar um ensino da pontuação centrado apenas na identificação desses sinais e não no seu uso. Os PCNs (2001:87) lembram que, nas propostas didáticas, é preciso considerar o processo de pontuar como parte da “atividade de textualização.

Os textos 11 e 12 mostram que alunos com idade superior aos alunos da série encontram sentido em suas atividades escolares quando relacionadas ao contexto de cultura. Freire (1987) explica que é por meio da cultura popular, que o processo Para ele, por meio da cultura, o processo de ensino e aprendizagem permite ao aluno expressar suas concepções de mundo.

Outro fator que chama à atenção, nos exemplos 15 e 16, foi o fato de não apresentar nenhum elemento conjuntivo ligando períodos, parágrafos e estágios, levando-nos a inferir que esse aluno parece não se dominar esse tipo de relação coesiva. E que, possivelmente, tenha sido pouco ensinado a organização do texto.

O exemplo 13 e 14 mostra mais dois exemplos de Relato:

Exemplo 13 (U5-13)	Exemplo 14 (U8-13)
<p style="text-align: center;">O Titanic</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A muito tempo atraz um grade Navio 2. partio para uma linda cidade 3. o Nome do Navio era titanic. <p><Relato></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. quando ele partio foi com Quantidades de Pessoas, 5. quando fautava1 dia para chegar o 6. titanic começou a tremer e tremer 7. o pouco tempo o grande Navio quebrou- 8. se no mio, Morreo muita gente só 9. ficou uma Mulher porque ela se 10. salvou ela saio nadando, e as pessoas 11. saíram biando, muitas pessoas 12. já tinham morrido quando o navio 13. começou a tremer batendo a cabeça nas coisas.. 	<p style="text-align: center;">O Canto da sereia iara</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No Belo Mar, dois marinheiros nadaram 2. num Belo Final de tarde eles escultaram 3. o Belo canto que lhe enfeitaram <p><Relato></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. e eles estava sendo arrastado para o fundo do mar eles viram 2. uma Bela sereia eles se enfeitaram com a 3. Beleza e o canto dela. a Beleza dela era 4. tão grande que os homens ficavam cego ou 5. virava pedra ela ficava numa pedra 6. pontiando os longos e belos cabelos dourados 7. com um espelho não mão e uma bela 8. cauda. ela morava nas águas claras os dois 9. marinheiros foi arrastado e enfeitado 10. para o fundo do mar os dois marinheiros 11. eram tão lindos, tão lindos que dava 12. pena de saber que ele estava enfeitado, 13. minha vó disse que quem era enfeitado 14. por ela era arrastado pro fundo do mar 15. nuca mais voltava. há muito triste 16. dos moços enfeitado pela lara <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 17. é tão talque a lara virou uma lenda do 18. folclore popular Brasileiro.

Dos cinqüenta e seis Relatos que formam o *corpus*, apenas dois retratam filme exibido em televisão e foram escritos por alunos de 13 anos, um da 5ª série e outro lado da 8ª série. Ambos são da escola urbana. Tal

fato que parece indicar que a televisão tem pouco influenciado na produção escrita desses alunos.

O enfoque desses Relatos está ligado a fatos apresentados na televisão e ressalta a cultura popular. Esse fato demonstra que esses alunos recorreram a outro texto (filmes exibidos pela televisão) para criar o seu Relato.

Em relação à organização do texto, notamos que, em 13, há dois estágios: ORI>EVD e, em 14, além desses estágios, há <COD>. No primeiro, em 13, o aprendiz/escritor da escola urbana apresenta os participantes “um grande21 Navio” (ator) / “o nome do Navio” (identificador) / “Titanic” (identificado) e as circunstâncias de localização da história “A muito tempo atrás” (circunstância de tempo) / “para uma linda cidade” (circunstância de lugar). E, em 14, o aluno destaca uma circunstância locacional (“No Belo Mar”), os participantes (“dois marinheiros”), uma circunstância locacional (“num Belo Final de tarde”).

Esses elementos permitem perceber a representação que se faz das experiências e ações vividas no mundo através da linguagem, além de construírem uma imagem da realidade (Halliday, 1985:106). Os participantes – conforme Halliday e Matthiessen (1999:60) – podem exprimir qualidade ou coisas em vários contextos oracionais; e as circunstâncias – consideradas pelo autor como elementos ideacionais periféricos, mas diretamente envolvidos, em relação ao processo (Halliday, 1994:150) – exercem a função de construir o caráter físico do texto.

No segundo estágio, <EVE>, o aprendiz relaciona as ações realizadas pelo ator da história “Um grande Navio (saída, viagem e acidente) e por outros atores (passageiros do navio). Há uma predominância do processo material, levando-nos a apreender a representação que se faz das experiências e ações vividas pelo personagem principal da história “um grande Navio” no decorrer da

história, além de “construir uma imagem da realidade” (Halliday, 1985, p.106).
Vejamos:

Estágio <EVE>			
Participantes: atores	Ações	Processo	Ocorrências
Um grande Navio	Saída	Material	(...) quando ele partio Foi com Quantidades de Pessoas (...)
	Viagem	Material	(...) quando fautava 1 dia para chegar / o Titanic começou a tremer e tremer (...)
		Material	o grande Navio quebrou-se no mio,
Passageiros	Chegada	Material	/ Morreo muita gente /só ficou uma Mulher /porque ela se salvou / ela saio nadando , / e as pessoas sairam biando , /muitas pessoas já tinhão morrido /quando o navio começou a tremer / batendo a cabeça nas coisas (...)

Considerando a complexidade dos filmes (em especial, Titanic), é possível dizer que esses alunos possuem certo domínio de análise e síntese. Eles também conhecem outras linguagens (verbal e não-verbal), demonstrando que, de certa forma, houve ensino de produção textual com base em outros tipos textos. Esse é um resultado esperado pelos referenciais de educação (PCNs), principalmente, na 8ª série.

Mas, no aspecto lingüístico, a impressão que esse Relato causa é a de que falta ao aprendiz conhecimentos elementares de escrita, dificultando o entendimento da seqüência dos episódios: tais como, em 11, a escrita de tempos verbais peculiares ao gênero (“A” (Há) / “partio” (partiu) / “fautaval”(faltavam) / “Morreo” (morreu) / “saio” (saiu) / “biando” (boiando) / “tinhão” (tinham)); troca de letras (atrás (atrás))/boiando (biando); hipercorreção, como por exemplo, troca do “o” por “u” (par-tio (partiu) / morreo (morreu) / sa-io (saiu)); e, em 12, acréscimo de letra (escutaram (escultaram), ausência e troca de letras (pontiando (penteando)/ vó (avó), entre outros. Para Bernstein (1971), esses diferentes códigos resultam da diferença entre os processos de socialização que ocorrem em várias classes sociais (Soares (1999:21). Dentro desse contexto, Soares (1999:20) chama a atenção para a vinda das crianças das camadas

populares à escola, tendo em vista que chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem.

Tudo isso chama a atenção para ao ensino do gênero escrito na 5ª e na 8ª série. O que está sendo ensinado nas escolas? Como o professor oferece o ensino do gênero escrito no Ensino Fundamental? Christie (2005) fala da “a organização das atividades na escola” e da formação do professor (nós acrescentamos a realidade dessas séries: alunos com idade adequada e alunos com idade inadequada para a série). Para a autora, planejar atividades para serem realizadas em sala de aula dentro de um gênero de escrita constitui um aspecto relacionado a artes da linguagem.

Sintetizando, vale lembrar que os PCNs Língua Portuguesa (2002:23) não estão alheios a essas dificuldades. E assinalam que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, logo “as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc”.

Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa (2001:101) salientam que “é pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas: é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, e sobre a própria linguagem”.

Os Relatos que ressaltam fatos e heróis da literatura foram produzidos apenas por alunos da escola urbana. A maioria são alunos de 5ª série, com idade superior a prevista para série. Na 8ª série, esses Relatos são de alunos com 13 a 14 anos:

Exemplo 15 (U5-13)	Exemplo 16 (U8-13)
<p style="text-align: center;">Pinóquio</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez que um velhinho que inventou um 2. boneco de madeira depois, ele criou um vida. <p><Relato></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. o velhinho comprou materiau e butou ele na 2. Escola quando ele viu o circo ele ficou curioso, 3. e ele entrou. O dono do circo no queria que 4. ela voutasse deu ums moeda, ele ficou muito 5. feliz mora que ele vinha para casa os pilata 6. robaro Pinóquio ficou trite, por tem elvado 7. as moedas a balia eguliu o velhinho e 8. depois E inguliu, Pinóquio, depois, ela abiu 9. a boca e, ele deu um pilo <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. e ele ficou feliz para sempre. 	<p style="text-align: center;">Chapeuzinho Vermelho</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez uma pequena menina chamada chapeuzinho vermelho. <p><Relato></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Um certo dia a mãe de chapeuzinho mandou ela levar 3. uma cestinha de docinho para vovó 4. e chapeuzinho Então á tendeu seu mandado 5. e Foi leva o docinho da Vovó ao leva os doci- 6. nho ela chapeuzinho Encontrou... o lobo mau 7. na floresta ai o lobo,mandou ela e pelo 8. caminho mais curto mas tudo o que ele disse 9. foi mentira ele queria Enganala para chega 10. mais rapido do que chapeuzinho para 11. quando ele chegala comé a Vovozinha e pega 12. a roupa dela e vesti e quando chapeuzinho 13. chegola ja Era Tarde e a vovozinha ja Era outra.

Nos exemplos 15 e 16, notamos que são textos com características com de Relatos e de Narrativa. A presença dos estágios ORI> EVD>COD, em 15, e OR>EVD, em 16, demonstra que o escritor tem domínio da estrutura do Relato, o que pode ser um indicador de uma prática pedagógica comum nas séries iniciais. Consideramos estes textos como Relatos por não apresentarem uma complicação e uma resolução clara dos fatos.

Tanto em 15 quanto em 16, os autores-aprendizes recorrem a duas Narrativas da literatura clássica infantil (Pinóquio e Chapeuzinho

Vermelho). Criaram, contudo, um Relato, o que mostra que o aluno de 5ª série da escola urbana (mesmo com idade superior a indicada para série) não consegue produzir textos com as características da Narrativa. O mesmo aconteceu com o aluno da 8ª série e com idade adequada para série. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (2001:134), essa habilidade é esperada de alunos da 2ª e 3ª séries (ao concluir o 2º ciclo).

O fato de os alunos, mesmo recorrendo a outros textos, não conseguirem produzir uma narrativa completa demonstra deficiência nas atividades de leitura. Isso também pode ser um reflexo de uma prática escolar de produção de textos sem objetivos claros, o que indica uma necessidade de uma reflexão sobre língua e linguagem por parte dos professores.

A organização dos textos (em 15 e 16) em relação aos nexos coesivos aponta o uso da referência pessoal anafórica (como aconteceu em grande parte dos textos desse tipo de gênero) como recurso de encadeamento sintático-semântico mais freqüente. A referência é um elemento básico para fazer a ligação no texto, como explicam Halliday e Matthiessen (2004:534). Nos exemplos 15 e 16, os participantes foram mantidos nos textos por meio do pronome em 3ª pessoa “ele e “ela”:

<p>Era uma vez que um <u>velhinho</u> que inventou <u>um</u> 3. <u>boneco</u> de madeira depois, ele criou um vida. <Evento Descritivo> 10. o velhinho comprou materiau e butou ele na 11. Escola quando ele viu o circo ele ficou curioso, 12. e ele entrou. (...)</p>	<p>14. Era uma vez uma pequena menina chamada <u>chapeuzinho vermelho</u>. <Relato> 15. Um certo dia a mãe de chapeuzinho mandou ela levar uma cestinha de docinho para vovó e chapeuzinho 16. Então á tendeu seu mandado 17. e Foi leva o docinho da Vovó ao leva os docinho ela chapeuzinho 18. Encontrou... o lobo mau na floresta ai o lobo,mandou ela e pelo</p>
--	--

Esse resultado parece indicar, mais uma vez, falta de ensino de outros elementos coesivos, pois , conforme o referencial nacional de Língua Portuguesa, espera-se que o aluno, principalmente o de 8ª série, escreva “textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo

gênero”, procurando garantir a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto”, além da utilização de “recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos)”.

Em relação a aspectos da escrita, no texto 15, percebe-se marcas lingüísticas originadas da fala da criança (tais como: linha 1 e 2, presença do fonema /u/ em “butou”; monotongação (“ou” para “o”) em “robaro”, entre outros). Esse fato demonstra que o aluno do contexto rural, mesmo reproduzindo textos da literatura clássica e estando com treze anos de idade, ainda tem pouco domínio da relação grafo-fonológica, que são conhecimentos elementares. Será que essas dificuldades devem-se à qualificação do professor? Parece-nos que há um desconhecimento do professor do que vem a ser o trabalho com textos.

Em 26, dificuldades de escrita também são constatadas, mesmo sendo um texto de aluno de 8ª série (tais como: na linha 9, “enganala” em lugar de “enganá-la” e, na linha 11, “chegala” em lugar de “chega lá”, entre outros), o que demonstra problemas no ensino da escrita. Esse resultado é totalmente contrário as metas desejáveis elencadas nos PCNs de Língua Portuguesa (1998:98). De acordo com esse referencial de educação, espera-se que os alunos do 3º ciclo sejam capazes de “escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas”.

Nesse contexto, a pergunta que fazemos é será que os alunos estariam tendo um ensino centrado apenas na língua enquanto gramática normativa? Afinal, “saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc, não significa ser capaz de construir bons textos empregando bem esses conhecimentos”, lembram os os PCNs (2001:90).

3.2 Narrativa : fatos reais e fictícios

Dando continuidade à análise, passamos apresentar como o gênero Narrativa é organizado por alunos de 5ª (com idade acima de 11 anos) e de 8ª série (com idade acima de 13 anos), quando coletamos os dados⁴.

Esse tipo de gênero é o segundo mais freqüente, correspondendo a 34% dos textos, e pode ser formado, conforme mencionamos no capítulo de Fundamentação Teórica, por uma estrutura composta de cinco estágios: Orientação > Complicação > Resolução > Avaliação e > Coda⁵ proposto por Labov e Waletzky (1972) e seguido por Martin e Rose (2008). Dois deles são obrigatórios, <Complicação> e <Resolução>; dois opcionais, <Orientação> e <Coda>; e um recursivo, a Avaliação, segundo assinalam Halliday e Hasan (1989).

Tentando manter a mesma linha de análise do Relato, nesta seção, procuraremos mostrar como os alunos de 5ª e de 8ª série dos dois contextos organizam a Narrativa dos dois pontos de vista: estrutural e de assunto. Assim como aconteceu no Relato, mostramos a relação entre esses dois fatos.

Todos as Narrativas foram organizados obedecendo a uma única estrutura: ORI > COMP > RES > COD, diferentemente do que ocorreu com os textos do gêneros Observação e Relato. Um estágio especificamente avaliativo não apareceu nos textos, no entanto no decorrer da análise, observamos que os elementos avaliativos estão inseridos em todos os estágios, indicando como o escritor aprecia os fatos e julga as atitudes das personagens. É importante destacar que cada um desses estágios apresenta funções específicas e pode estar ligado à experiência do escritor, conforme lembra Vian Jr (2006).

⁴ Lembrando que a instrução foi: "Conte uma história que você ouviu contar (ou leu) ou que alguém já contou para você?"

⁵ Utilizamos as siglas **ORI** (orientação), **COM** (complicação), **RES** (resolução), **AVAL** (avaliação), **COD** (coda) para indicar os estágios do gênero Narrativo.

Os quadros abaixo sintetizam uma análise detalhada (ver anexo) que tivemos que fazer para chegar os resultados apresentados nos quadros 18 e 19:

Série	Estrutura	Idade						Total	
		10-12		13-14		16-17		Freq.	%
		R	U	R	U	R	U		
5ª série	OR > COMP>RES>COD	01	12		02		02	17	52,94
Sub-total		01	12		02		02	17	52,94
8ª série	OR > COMP>RES>COD			05	05	03	02	15	47,05
Sub-total				05	05	03	02	15	47,05
TOTAL		01	12	05	07	03	04	32	100

Quadro 18: Distribuição numérica e percentual da estrutura da Narrativa

Série	Assunto		Idade/Escola						Total
			10-12		13-14		16-17		
			Rur	Urb	Rur	Urb	Rur	Urb	
5ª	Situação Real	Cotidiano familiar	01			01		01	03
		Acontecimentos sociais		02				01	03
	Situação Imaginária	Heróis e ações presentes nas literaturas		10					10
		Lendas e crenças				01			01
Sub-total		01	12		02		02	17	
8ª	Situação Real	Cotidiano familiar			02		02		04
		Acontecimentos sociais				01		02	03
	Situação Imaginária	Heróis e ações presentes na literaturas			03	04			07
		Lendas e crenças					01		01
Sub-total				05	05	03	02	15	
TOTAL		01	12	05	07	03	04	32	

Quadro 19: Distribuição numérica dos assuntos da Narrativa

Conforme mostra o quadro 19, após a análise quantitativa dos dados, verificamos que esses textos variam em termos de assunto narrando situações ligadas ao cotidiano familiar (somente alunos de 5ª série) e a situações imaginárias (alunos das duas séries), Três textos de alunos de 5ª série, um de escola rural e dois, da urbana, abordam o cotidiano familiar Cada Narrativa apresenta um propósito social diferente.

Os exemplos 17 e 18 são textos de dois alunos com dez anos de idade:

Exemplo 17 (R5-10) ⁶	Exemplo 18 (U5 -10) ⁷
<p style="text-align: center;">Festa de nossa senhora do Livramento em Umbuzeiro</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teve uma vez que minha mãe me levou 2. para a festa de nossa senhora do livramento em 3. Umbuzeiro que é Paraíba <p><Complicação></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. e lá tinha uma mulher 5. mais minha mãe falou para ela que ela não 6. era a minha babá mais sim a minha mãe 7. e essa mulher meolhou dos pés a cabeça 8. e a minha mãe resolveu sair de perto 9. dela mais pra onde agente ia a mulher 10. ia atrase e ela continuava meolhando 11. depois quando acapou a procissão 12. e eu comecei a passar mal, <p><Resolução></p> <ol style="list-style-type: none"> 13. no outro dia miha mãe resolveu mandar 14. Inácio o meu vizinho me rezar <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 15. e ele falou que estava com mal olhado. 	<p style="text-align: center;">A festa da vovó</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez uma vovó muito boazinha 2. Que resolvel fazer um jantar 3. Para agradar seus netinhos 4. A festa aconteceu em sua casa 5. E estava muito animada e divertida. <p><Complicação></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Porém, a confusão começou 7. Quando a comida foi servida, macarronada, salada, e suco de marácuja 8. era tudo o que tinha no jantar. 9. Seus netos reclamaram de tudo até da bebida 10. Natalha queria tomar suco de caju. 11. Renato queria canja. Ricardo feijoada, 12. Flávia queria comer canjica. 13. Cada um queria coisa diferente. <p><Resolução></p> <ol style="list-style-type: none"> 14. O jeito foi dar um basta! 15. E a vovó falou, assim: 16. É minha a festa 17. e a comida que tem é esta. 18. Que fiz com muito carinho 19. para agradar vocês, 20. mas se não estão satisfeito, 21. não poço fazer nada. <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 22. É da próxima vez, 23. faremos um trato : 24. Os enjoados que tragam seu prato!

Como podemos ver, ambos os textos tratam de festas e de fatos familiares. Em 17, é apresentado uma narrativa de uma criança da escola rural que reproduz uma experiência vivida por ela mesma; e, em 19, de uma criança da cidade que conta uma história ocorrida na família, um conflito em uma festa. Assim, vemos que, no contexto escolar, temos alunos com domínio de gêneros narrativos cujas temáticas enfatizam situações do dia-a-dia. Essas crianças narram fatos baseados na experiência pessoal. Isso sugere a necessidade de que elas conheçam também outros contextos sociais, o que lhes possibilitarão interagir em um mundo globalizado.

⁶ Texto produzido por aluno de 5^a série, com 10 anos de idade (Escola Rural).

⁷ Texto produzido por aluno de 5^a série, com 10 anos de idade (Escola Urbana).

Ambos os textos apresentam quatro estágios com características, lingüísticas diferentes, possivelmente relacionadas aos contextos de cultura e de situação.

O estágio orientação de 17 e 18 difere do ponto de vista da transitividade:

	Circ. locac: temporal	Part: Ator	Part. Beneficiário	Proc: material	Proc: Relacional	Part. meta	Part. atributo	Circ. locac: lugar	Circ. finalidade
Ex.19	Teve uma vez	Minha mãe	me	levou				para a festa de nossa senhora do livramento em Umbuzeiro que é Paraíba	
Ex.20	Era uma vez	Uma vovó muito boazinha		resolveu fazer		um jantar			Para agradar seus netinhos
		A festa		aconteceu				em sua casa	
					estava		muito animada e divertida		

O estágio <ORI> em 17 é formado por um grupo verbal (processo material e seus participantes, bem como elementos circunstanciais de localização). Em 18, esse é estágio é formado por um complexo oracional⁸, composto por três orações e por uma estrutura lógica de participantes, processos e circunstâncias, as quais se organizam em grupos nominais, verbais e adverbiais, respectivamente, e constroem uma seqüência de eventos. Para Painter (2001:165), um complexo oracional é o modo que uma oração pode ser relacionada a uma ou mais orações. Do ponto de vista semântico, “o complexo oracional constrói uma seqüência de configurações processuais a partir de um fluxo de eventos” (Painter (2001:166).

⁸ **Complexo oracional** é um conjunto de orações conectada umas às outras por meio de relações lógico-semânticas (Halliday e Matthiessen, 2004:363). Estas relações podem se dar por conectores de ordem temporal, concessiva, adversativa, espacial, de citação entre outras (Halliday e Matthiessen, 2004:366).

Esse resultado sugere que, em 17, o estágio <ORI> é menos complexo, pois o uso de apenas um tipo de elemento circunstancial (indicando o tempo e o lugar) e de um único processo material (apontando uma ação) leva-nos a crer há uma limitação de informação. A forma de atuação da personagem é apresentada por meio de uma única ação do mundo material (fazer), aproximando do mundo real. Já, em 19, o elemento circunstancial indica o lugar, o tempo, a finalidade; e os processos materiais (resolver, acontecer) indicam as ações e, por meio do processo relacional (estar), o escritor classifica mais um participante (A festa). Portanto, aqui, o estágio apresenta-se mais complexo e há mais informações.

É importante lembrar que o uso desses elementos circunstanciais no estágio <ORI> ajudam a transmitir as informações que contextualizam a narrativa e pode contribuir para o entendimento da história que será contada, como salientam Labov e Waletzky (1972⁹). Para eles, esses elementos exercem a função de referência e aparecem na transmissão de informações encontradas na narrativa: o lugar, tempo, personagens, e eventos (o que, o onde e como os fatos ocorreram), e a seqüência temporal das ações ou dos episódios.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o tema textual que inicia esse estágio. Os dois textos são iniciados (estágio <ORI>) com tema textual temporal marcado, clássico de início de narrativa. No entanto, 18 foi iniciado com o “Era uma vez”, típico de uma narrativa escrita e de fala mais erudita, mais formal, enquanto 19, começou o “Teve uma vez”, expressão típica da linguagem oral, informal e principalmente rural ou não letrada

⁹ Labov e Waletzky (1972) define narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma seqüência verbal de proposições (*clauses*) com a seqüência de eventos que de fato ocorreu. Segundo ele, a narrativa vai ter duas funções fundamentais: de referência e avaliação.

(considerada não-padrão). Isso se justifica devido sua proximidade com o relato oral e por ser mais comum na linguagem informal familiar rural.

Nesse mesmo estágio, em 18, já aparece avaliação como recurso interpessoal (Linhas 1, 2 e 3 (*muito boazinha / netinhos / muito animada e divertida*)), diferentemente do exemplo 17, que não apresenta nenhum tipo de avaliação. Esse resultado leva-nos a crer que a avaliação é importante para o receptor de uma narrativa prever o seu conteúdo e pode servir para pôr em relevo o interesse pessoal do narrador, bem como para mostrar ao interlocutor que a história merece ser ouvida. Além disso, parece-nos que a função experiencial (orientação) e a função avaliativa (avaliação) são necessárias para se obter a coerência e facilitar a compreensão em narrativas escritas

Esse resultado parece indicar ainda que a criança do contexto urbana tem mais facilidade de produzir textos mais complexos (mais elaborados) e que a escola urbana preocupa-se com a criticidade dos alunos, diferentemente da escola rural, onde o texto está mais centrado na descrição dos fatos.

Passemos agora ao estágio complicação, <COMPL>. Ele estabelece o conflito da história, constituindo o núcleo. Em 18, foi a confusão e a reclamação e, em 17, foi a admiração e a doença. Observamos, contudo, que esse estágio foi formado com orações com diferentes significados. E, em relação aos elementos da transitividade, notamos que – tanto em 17 quanto em 18 – esse estágio foi organizado com várias orações: materiais, relacionais, verbais e existenciais.

O uso dos processos relacionados ao fazer e ao agir (material), ao dizer (verbal), ao ser (relacional), ao existir (existencial) e ao ver (mental), nesse estágio, pode demonstrar que o escritor/narrador tem a um experiência de seu mundo concreto (seu contexto) e mostrar que as personagens (os participantes) agem no mundo ao seu redor, relacionam-se e identificam-se como o escritor e pensam. Vale salientar ainda que o uso dos processos existenciais parece introduzir, como explicam Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004), os participantes na narrativa (linha 1 , em 17), bem como aponta mais fenômenos da trama.

No estágio seguinte, a resolução, <RES>, temos a solução do conflito, em ambos os texto. As orações materiais (em 17, linhas 13 14 e, em 18, linhas 14 a 21), apontando as ações das personagens que são responsáveis pelo desfecho. Isso demonstra que o aprendiz chegou ao ponto de maior tensão desse tipo de gênero que é a solução do problema.

A seguir, o estágio Coda, <COD>, em 17 e 18, contribui para que se perceba melhor o ponto de vista do escritor em relação ao fato narrado.

Ex. 17 estágio <COD>

	Participante: dizente	Processo: verbal	Participante: verbiagem
E	Ele	falou	que estava com mal olhado

Ex. 18 estágio <COD>

		Participante: Ator	Processo: Material	Participante:meta
E	da próxima vez	(nós)	Faremos	um trato: os enjoados que tragam seu parato!

Esse seria um bom exemplo para ilustrar a generalização que fizemos no início do item, ao dizer que essas crianças não utilizam um estágio avaliação como seria de se esperar, mas introduzem no correr do texto.

Observemos outras características dos textos 17 e 18 que podem explicar alguns fatores da situação de ensino/aprendizagem dessas crianças e que estão mais relacionados ao letramento.

Observe-se que, em 17, não há marcas de pontuação apontando o limite entre orações, parágrafos e estágios, diferentemente do que acontece em 18. Como já vimos, por exemplo, nos Relatos (exemplos 11 e 12), do contexto R5, a ausência de pontuação foi comum e parece indicar problema de ensino, uma vez que os sinais de pontuação são tópicos da escrita e, necessariamente, itens a serem ensinados na escola. Portanto, tal fato parece demonstrar que há deficiência no ensino de pontuação nas

salas de aula desse contexto. Já em U5, as marcas de pontuação são devidamente usadas e com diferentes significados, como por exemplo, em 20, na linha 5, o sinal de pontuação indica o limite entre final do estágio <ORI> e o fim de um grupo complexo, e, nas linhas 14 e 24, o ponto de exclamação indica um comando, chamando atenção do leitor. Nesse caso, o significado é interpessoal (Halliday, 1985), como mostram os fragmentos a seguir:

- (...)
14. O jeito foi dar um basta!
15. E a vovó falou, assim:
16. É minha a festa
17. e a comida que tem é esta.
18. Que fiz com muito carinho
19. para agradar vocês,
20. mas se não estão satisfeito,
21. não poço fazer nada. (Exemplo 18 – U5)

Os exemplos 17 e 18 também mostram diferença no que diz respeito à frequência do uso de elementos conjuntivos coesivos, que indicam a seqüência temporal da narrativa. Em 17, observamos que há três elementos temporais: “Teve uma vez” (Linha 1), “depois quando” (Linha 11); “no outro dia” (Linha 13):

<Orientação>

1. **Teve uma vez** que minha mãe me levou
2. para a festa de nossa senhora do livramento em
3. (...)

<Complicação>

- (...)
11. **depois quando** acapou a procissão
12. e eu comecei a passar mal,

<Resolução>

13. **no outro dia** miha mãe resolveu mandar
 14. Inácio o meu vizinho me rezar
 15. (...)
- (Exemplo 17 – pág. XXX)

Como podemos constatar, o primeiro elemento temporal situa o leitor no tempo, mesmo sendo um tempo metafórico. O segundo e o terceiro organizam temporariamente os acontecimentos e são utilizados

com mais freqüência em narrativas orais. Esse resultado pode demonstrar que a capacidade de narrar histórias por escrito relaciona-se também com experiências da prática oral.

Já em 18, notamos apenas dois elementos temporais: “Era uma vez” (Linha 1) e “quando” (Linha 8). O primeiro indica o tempo em que ocorreu o fato, e o segundo introduz o estágio <COMP> e apontado quando a intriga da história foi iniciada:

<Orientação>

1. **Era uma vez** uma vovó muito boazinha
2. Que resolvel fazer um jantar
3. (...)

<Complicação>

7. (...)
8. **Quando** a comida foi servida, macarronada
9. (...)

Os exemplos citados parecem demonstrar que os elementos conjuntivos temporais assumem um papel de grande importância na criação da coesão em gêneros narrativos. Além disso, eles podem indicar também que são características de experiências anteriores da criança, bem como produto das práticas discursivas da escola. Sintetizando, esse resultado – tanto em 17 quanto em 18 – remete-nos ao Martin e Rose (2008), ao analisar narrativas: na organização de narrativas é preciso estabelecer uma seqüência de ações por meio de progressão temporal.

Outro fator que nos chamou atenção nos exemplos 17 e 18, foi o uso do elemento conjuntivo de extensão “e”. Notemos que, em 18, ele quase não apareceu e, em 17, essa conjunção foi muito freqüente (ex: linhas 3, 6, 7, 11, 14), figurando uma relação coesiva conjuntiva:

4. (...)
5. **e** lá tinha uma mulher
6. mais minha mãe falou para ela que ela não
7. era a minha babá mais sim a minha mãe
8. **e** essa mulher meolhou dos pés a cabeça
9. **e** a minha mãe resolveu sair de perto
10. dela mais pra onde agente ia a mulher
11. ia atrase **e** ela continuava meolhando

12. depois quando acapou a procissão
13. **e** eu comecei a passar mal,
14. (...)

Esse resultado remete-nos a Koch (1999), quando salienta que esse mecanismo coesivo faz com que o texto se desenrole sem rodeios ou retornos, ou seja, sem tornar lento o fluxo informacional, bem como Bernstein (1998), quando mostra que o uso repetido de conjunções caracteriza um código restrito (recorrente do vocabulário do cotidiano). É oportuno ressaltar que, no exemplo 19, o uso dessa conjunção parece estar fortemente ligado ao contexto situacional e que seu uso pode prejudicar a seqüência dos fatos e, conseqüentemente, a coerência do texto.

Já, no exemplo 18, observamos que a coesão foi apoiada como mais freqüência no léxico e ocorreu, na maioria das vezes, por substituição (jantar/festa – ex. linhas 2 e 4) e por elipse nominal (ex. linhas 5, 19) e verbal (ex. linha 12):

<Orientação>

1. Era uma vez uma vovó muito boazinha
2. Que resolvel fazer **um jantar**
3. Para agradar seus netinhos
4. **A festa** aconteceu em sua casa
5. E **(a festa)** estava muito animada e divertida.

<Complicação>

- (...)
11. Flávia queria comer canjica.
 12. Cada um queria **(comer)** coisa diferente.
- (...)

<Resolução>

- 18 para agradar vocês,
 - 19 mas se **(vocês)** não estão satisfeito,
- (...) (Exemplo 18)

Esse resultado parece apontar um ensino centrado no emprego de sinônimos (ou palavras quase sinônimas) e de elementos elípticos, bem como indica o uso de mecanismos coesivos mais elaborados que tornam possível ligar elementos de qualquer tamanho, estejam eles acima ou abaixo do nível oracional, bem como em qualquer distância, estejam eles relacionados estruturalmente ou não (Halliday, 1994).

Em 19, há referência anafórica por pronomes pessoais (linhas 5 e 9) e por advérbios (linha 4) típicos da língua oral:

<Complicação>

4. e **lá** tinha uma mulher
5. mais minha mãe falou para **ela** que **ela** não
6. era a **minha** babá mais sim a minha mãe
7. e **essa** mulher meolhou dos pés a cabeça
8. e a **minha** mãe resolveu sair de perto
9. **dela** mais pra onde agente ia a mulher
10. ia atrase e **ela** continuava meolhando
11. depois quando acapou a procissão
12. e eu comecei a passar mal,

<Resolução>

13. no outro dia **miha** mãe resolveu mandar
14. Inácio o **meu** vizinho me rezar

<Coda>

15. **ele** falou que estava com mal olhado

Esses elementos sugerem que há um domínio por parte do escritor/aprendiz da relação semântica entre o nome (elemento antecedente) e o pronome. Porém, o uso repetido do pronome “ela” pode denotar o emprego, na escrita, de aspectos da língua oral. Tal fato parece indicar que uma prática escolar distanciada do ensino de produção de texto e seus respectivos gêneros.

A seguir, apresentamos uma análise de dois textos (exemplos 19 e 20) organizados por alunos de 8ª série com idades diferentes (rural e urbano).

Parece que há uma diferença na organização da história, possivelmente, devido aos contextos de produção. Dos trinta e dois textos que compõem o gênero Narrativa, como mostramos anteriormente, seis versam sobre acontecimentos da realidade social dos aprendizes e ambos trazem personagens da comunidade. Apenas um foi escrito por aluno de 5ª série (escola urbana) com idade não prevista para série e seis por alunos da 8ª série, sendo quatro da escola urbana e um da escola rural, quatro com idade adequada para série e dois com idade não-prevista.

Diferentemente dos exemplos 17 e 18 (que tratam de fatos do convívio familiar de crianças de 5ª série com 10 anos de idade), os exemplos 19 e 20 narram, a seguir, fatos do contexto familiar e do social: o aborto na adolescência (no 19) e a violência e o crime passional (no 20).

Exemplo 19 (R8 -13) ¹⁰	Exemplo 20 (U8-15) ¹¹
<p style="text-align: center;">O Aborto</p> <p><Orientação> 1. Era uma vez uma moça que 2. morava com sua mãe, ela tinha apenas 17 anos</p> <p><Complicação> 3. um dia ela arranhou um namorado, 4. e com esse namorado ela 5. transou com ele, e engravidou, 6. quando ela foi contar pra ele, ele nem 7. quis mais saber dela e acabou o 8. namoro, com isso ela ficou preocu- 9. pada, com medo de contar para sua 10. mãe, e acabou abortando o filho, de- 11. pois que ela abortou. ninguém sabia 12. que ela tinha abortado um filho, mas 13. mesmo assim nenhum namorado dela 14. conseguia passar muito tempo com ela. 15. Ela ficou decepcionada</p> <p><Resolução> 16. e acabou contando para sua mãe que tinha abortado um filho 17. e estava muito arrependida, sua mãe não reclamou, 18. deu conselho para ir sempre a Igreja. 19. Ela seguiu esse conselho, estava sempre indo a Igreja, 20. com uns dois meses arranhou outro namorado,</p> <p><Coda> 21. com esse namorado, casou-se e está feliz até hoje.</p>	<p style="text-align: center;">Atentado de assassinato</p> <p><Orientação> 4. Há dois anos atrás em uma cidade 5. do sertão de Pernambuco, uma mulher 6. Tentou assassinar o namorado Porque esta- 7. va com ciúmes dele.</p> <p><Complicação> 8. A mulher mandou duas Pizzas de musarela envenenada Para 9. o namorado, depois de 20 minutos que ele, 10. e o amigo comeram a Pizza, começaram 11. a Passar mal e foram parar no hospital. 12. A mulher fugiu, a Polícia investigou e descobriu que foi ela que tentou assassinar o namorado</p> <p><Resolução > 13. e ela foi presa, <Coda> 14. dois anos depois, ela está sendo jogada, 15. Por atentado de assassinato.</p>

Esses textos tratam de dois assuntos frequentes na atualidade. O aborto (em 19) aparece como “vergonha e impedimento para o casamento”. Isso indica que o aluno da escola rural ainda desconhece o aborto como um crime, o que mostra que seu conhecimento de mundo ainda é limitado. Já o exemplo 20 enfoca um crime por envenenamento ocorrido no contexto local.

¹⁰ Texto produzido por aluno de 8ª série, com 13 anos de idade (Escola Rural).

¹¹ Texto produzido por aluno de 8ª série, com 15 anos de idade (Escola Urbana).

No exame da estrutura do gênero narrativo, é importante lembrar que esses textos também estão distribuídos em quatro estágios, como ocorreu com os exemplos 17 e 18 mostrados anteriormente e assemelham-se, em linhas gerais, aos estudos desenvolvidos por Martin e Rose (2008:67-74).

Em 17 e 18, a organização em estágios parece apresentar finalidades e registros específicos. No estágio <ORI>, observamos que o escritor informa o lugar, o tempo, os participantes e a situação. Vejamos:

Estágio <ORI>										
	Circ. locac: temporal	Circ. locac: lugar	Part: Ator		Proc: material	Proc: Relacional	Part: meta	Circ. locac: modo	Part:at ributo	Circ. companhia
Ex.21	Era uma vez		Uma moça	que	morava					com sua mãe
			Ela			Tinha		apenas	17 anos.	
Ex.22	Há dois anos atrás	em uma cidade do sertão de Pernambuco	Uma mulher		Tentou assassinar		O namorado			
				Por que		Estava			com ciúmes dele.	

Notamos que, além das informações a cerca dos elementos de contextualização de uma narrativa (participantes, processos e circunstâncias), notamos que uma das diferenças apresentadas, em 19 e 20, pode estar relacionada com a complexidade da oração em termos de estrutura lógica. Essas tanto podem se apresentar abaixo da oração (grupo verbal e nominal) quanto acima dela (conjunção e referência pronominal). Em 19, há dois grupos oracionais simples e a ligação se dá por uma conjunção coordenativa “e”. Em 20, há um grupo verbal complexo, com uma conjunção subordinativa “porque”. Nesse resultado, a complexidade textual observada no exemplo 19 pode decorrer do empacotamento das informações em um único período.

Já no estágio <COMP>, o escritor ressalta as ações vívidas pelas personagens, seus comportamentos, o que elas dizem por meio dos

processos de fazer e agir (material), de falar (verbal), de sentir (mental), de ser (relacional) e também por aqueles processos que indicam comportamento fisiológico (comportamental). Esse resultado parece demonstrar que as ações atribuídas às personagens evidenciadas pelo uso dos processos fazem parte da realidade social do escritor/aprendiz. Por outro lado, ambos os textos parecem indicar uma prática escolar que valoriza a cultura, o contexto e as circunstâncias sociais onde o gênero ocorre.

Já, no estágio resolução, <RES>, o escritor apresenta a solução do conflito. Em 19, notamos que há uma seqüência de fatos para chegar ao desfecho da história e, em 20, ocorreu apenas um fato. Portanto, nesse estágio, o texto produzido por aluno do contexto rural apresentou mais informação do que o texto produzido na escola urbana. A organização das orações, em 19, apresenta quatro significados: o dizer, o agir e o fazer, o estar e o dizer. Em 20, apenas um, o acontecer. Esse fato parece demonstrar que a criança representa suas experiências, ou seja, a sua idéia da realidade.

No estágio <COD>, predomina orações, cujos significados estão no âmbito do ser e do comportar-se, o que demonstrar que a situação mudou acarretando o final da complicação, portanto, mostrar fato novo: em 19, um casamento e, em 20, o julgamento do assassino. Isso demonstra, que independente da idade, vários dos alunos de 8ª série, fazem julgamento do comportamento de pessoas da comunidade utilizando adjetivos, como “feliz” e “jogada”.

Passamos agora a discutir algumas características lingüísticas que podem sinalizar problemas de ensino-aprendizagem da escrita.

Em 19, podemos verificar que, em vários aspectos, a coesão textual é afetada pela oralidade como, por exemplo, as repetições lexicais

(ex. linha 4, repetição do grupo nominal “um namorado”), as repetições pronominais (ex. linha 6 e7):

<Orientação>

1. Era uma vez **uma moça** que
2. morava com sua mãe, **ela** tinha apenas 17 anos

<Complicação>

3. um dia **ela** arranhou **um namorado**,
4. e com **esse namorado ela**
5. transou com **ele**, e engravidou,
6. quando **ela** foi contar pra **ele**, **ele** nem
7. quis mais saber **dela** e acabou o
8. namoro, com isso **ela** ficou preocu-
9. pada, com medo de contar para sua
10. mãe, e acabou abortando o filho, de-
11. pois que **ela** abortou. ninguém sabia
12. que **ela** tinha abortado um filho, mas
13. mesmo assim nenhum namorado **dela**
14. conseguia passar muito tempo com **ela**.
15. **Ela** ficou decepcionada (Exemplo 19)

Como ocorreu em 19, em 20 notamos que o participante “uma moça” foi mantido em todo texto, por meio do elemento anafórico “ela”. Esse fato demonstra que a repetição desse elemento de referência pode tornar a leitura mais cansativa, embora auxilie na coerência. A manutenção dos participantes no decorrer do texto é um dos requisitos primordiais da coesão, conforme Eggins (2004). Essa “Cadeia de Referência” pronominal (Martin, 1992) é um recurso que contribui para que o leitor perceba as ideias e os fatos presentes no texto.

O exemplo 19 parece demonstrar que o aluno (8ª série) para efetivar a coesão só dispõe de elementos pronominais de referência. Entretanto, Eggins (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) salientam que um texto deve amarrar os elementos coesos não só por meio de recursos de referência, mas também pela relação lexical, pela seleção lexical e pela relação conjuntiva.

Em 19 quanto em 20, há pouco uso da pontuação como elemento de coesão, algo não esperado em produções de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental. Em 19, só apareceu um ponto final indicando que a

história terminou e, em 20, há três pontos (o primeiro e o segundo apontando o final de oração complexa e o terceiro, o fim da história). Como já foi dito anteriormente, o uso precário desse tipo de elemento grafo-fonológico no texto permite-nos inferir que o tópico tem sido pouco ensinado em sala de aula.

Em 20, observamos que entre o estágio <ORI> e <COMP> (linhas 2 e 3), por exemplo, a relação entre as orações ocorreu por meio de pausas. O mesmo aconteceu em 20 (linhas 10 e 11), indicando que esses textos estão próximos do oral.

<Orientação>

1. Era uma vez uma moça que
2. morava com sua mãe, ela tinha apenas 17 anos

3. <Complicação>

4. um dia ela arranhou um namorado,
5. e com esse namorado ela (Exemplo 19)

<Resolução >

- 10.a Polícia investigou e descobriu que foi ela que tentou assassinar o namorado
- 11.e ela foi presa, (Exemplo 20)

A pausa enquanto elemento coesivo é assinalada, na escrita, pelos sinais de pontuação e, na conversação, não há marcação definida entre as pausas. No texto escrito, o ponto, a vírgula, os dois pontos, o ponto-e-vírgula, o ponto de exclamação, entre outros, constituem os elementos coesivos e eles devem ser trabalhados com os alunos, não somente como itens gramaticais, mas enquanto elementos necessários para compreensão do texto escrito.

Em relação à seqüência temporal dos fatos, observamos que a coesão, em 19 e 20, se dá de forma adequada (satisfatória), já que a progressão não ocorreu somente pela conexão e pelas pausas, mas também pela ordenação temporal.

Em 19, por exemplo, a seqüência temporal da narrativa foi marcada por tem textual, elementos conjuntivos temporais (ex. linhas 1, 3),

por meio do tempo verbal (ex. linhas 2, 3, 5 e 6) (ex. linhas 1 e 6). E, em 20, aconteceu da mesma forma.

<Orientação>

1. **Era uma vez** uma moça que
2. **morava** com sua mãe, ela tinha apenas 17 anos

<Complicação>

3. **um dia** ela **arranjou** um namorado,
 4. e com esse namorado ela
 5. **transou** com ele, e engravidou,
 6. **quando** ela **foi** contar pra ele, ele nem (...)
- (Exemplo 19)

1. **Orientação>**

2. **Há dois anos atrás** em uma cidade
3. do sertão de Pernambuco, uma mulher (...)

4. **<Complicação>**

5. A mulher **mandou** duas Pizza de musarela envenenada Para

6. **<Coda>**

7. **dois anosdepois**, ela está sendo jogada, Por atentado de assassinato (Exemplo 20)

Outro fato que chama nossa atenção, nos exemplos 19 e 20, foram as marcas lingüísticas de segmentação escrita, como em outros textos de alunos de 5ª série (ex. *meolhou /meolhando*). Vejamos:

<Coda>

22. com **essenamorado**, casou-se e está feliz até hoje (Exemplo 19)

<Coda>

7. dois **anosdepois**, ela está sendo jogada,
8. Por atentado de assassinato. (Exemplo 20)

Esses casos parecem não ser resultados da co-ocorrência entre elemento de natureza fonético-fonológica. Indica que esses alunos precisam de mais informações sobre o código escrito. Portanto, isso parece demonstrar que essas crianças não estão participando de práticas sociais de letramento privilegiadas pela escola. A criança precisa conhecer o código escrito institucionalizado.

Os exemplos 21 e 22 ressaltam fatos heróicos de três contos de fada: Dos trinta e dois gêneros narrativos que formam o corpus, dezoito (correspondendo a 52%) têm como propósito recriar contos da literatura

infantil (clássica), e a maioria foi escrito por alunos da escola urbana, principalmente os de 5ª série. Na escola rural, apenas os alunos de 8ª série tratam heróis e ações da literatura, indicando que falta aos alunos de 5ª série contato com esse tipo de texto, fato que a escola poderia ajudar a solucionar.

Exemplo 21 (U5 -11) ¹²	Exemplo 22 (U5-12) ¹³
<p style="text-align: center;">O Lobo mal</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez um lobo mal 2. Gostava de deruba as casa na floresta 3. Ele tinha os olho grande 4. E tinha os dentes afinados e as boca 5. As crianças gostava de fazer casa nas floresta <p><Complicação></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. aí o lobo mal ia derruba as das crianças 7. para comer as criança 8. que tinha na casa nas floresta 9. o lobo mal que nunca tinha a boca grande 10. ele gostava de ir passear na floresta 11. aí ele encontrou a casa das crianças 12. quando ele jegou lá na casa 13. Ele soprava e soprava 14. Até o vento leva a porta da casa 15. As crianças gostava de saíram cantando a musica do lob mal 16. Ele quem tem medo de lobo mal lobo mal 17. As crianças ela era muito engrasado 18. porque Elas cantava muito 19. Aí o lobo mal aparecia 20. e as criança corriam para casa 21. O lobo mal corria atrás 22. aí ele soplava a casa 23. para deruba a casa <p><Resolução></p> <ol style="list-style-type: none"> 24. então as crianças assustaram o lobo 25. cantando bem alto 26. lobo mal lobo mal lobo mal vou te pegar ah...ah... 27. o lobo fugiu com medo do canto <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 28. e as crianças não tinham mais medo 29. de ir a floresta 	<p style="text-align: center;">Um homem rico</p> <p><Orientação></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No meio do busque um homem rico 2. que morava numa linda casa 3. mas por não ter muita sorte 4. tiravam ele de sua casa 5. e colocaram ele e seus quatro filho numa choupana, 6. ele não pode recusar 7. que sem essa opinião iria 8. mora em baicho de um viaduto ou coisa pior, 9. ele aceitou <p><Complicação></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. um dia ele foi a casa dele 11. e vouta da longa viagem 12. deu de cara com uma terrível fera 13. que lhe disse 14. – você traz sua filha a Bela 15. ou senão acabará como meu prisioneiro 16. ao voltar para casa 17. contou aos seus filhos 18. que a Bela teria que ir 19. e os seus filhos perguntaram por quê ? 20. por que se não acabarei como prisioneiro de uma terrível fera 21. e a Bela insistiu em ir lá. 22. Quando chegou lá foi bem recebida pela Fera 23. No meio da viaje 24. E ela pensou muito 25. E desidia a casar com a Fera 26. Chegou em casa tarde da noite 27. e contou que iria se casar com a Fera, 28. A Fera tentou outra vez <p><Resolução></p> <ol style="list-style-type: none"> 29. E a Bela disse que asseitava 30. e nesse instante a Fera se transformou num lindo príncipe <p><Coda></p> <ol style="list-style-type: none"> 31. e foram felizes para sempre.

Como podemos ver os exemplos 21 e 22 são de textos de alunos da 5ª série da escola urbana com idade adequada para série, um de onze anos e outro de 12 anos.

¹² Texto produzido por aluno de 5ª série, com 11 anos de idade (Escola Urbana).

¹³ Texto produzido por aluno de 5ª série, com 12 anos de idade (Escola Urbana).

É importante notar que há, em 21 e 22, são exemplares de intertextualidade de forma e de conteúdo, fazendo referência a contos da literatura infantil. E sugerindo assim familiaridade com conto de fadas, uma vez que o aluno usa a sua estrutura, demonstrando que a escola pode ter ensinado essas histórias.

Em 22, o texto faz relação como os contos “Os Três Porquinhos” (ex: linhas 6,7 e 14) e “Chapeuzinho Vermelho” (ex: linhas 3 e 4); e em 21 com o conto “A Bela e a Fera” (ex: linhas 12, 14 e 15). Em 21 a intertextualidade se dá, por exemplo, em torno das personagens (“lobo mal”), do espaço (“as casas na floresta”), da situação (“o lobo mal derruba as casas das crianças”). E, em 22, ocorre pelas personagens (“uma terrível fera, Bela e o pai da Bela”).

Ambos têm estrutura de contos de fadas canônicos. No estágio inicial <ORI>, em 21, há uma característica marcante de narrativas que é o a expressão atemporal “Era uma vez...” (Linha 1), remetendo o leitor ao passado e ao mundo irreal e, em 22, na <COD> “... e foram felizes para sempre” (Linha 31). Novamente se pergunta, se a escola ensinou contos infantis ou o aprendiz trouxe esse conhecimento de outros contextos.

Em 21, a repetição do elemento conjuntivo “e” (Linhas 6, 11, 19 e 22), parece ter um valor semântico seqüenciador e está ligando as orações coesivamente. Nesse estágio é marcado na fala pela entoação e organiza os episódios. É importante notar que esse elemento corresponde a uma estratégia conversacional de manutenção do turno, conforme salienta Marcuschi (2002), mas, no exemplo 22, ela pode ser interpretado como falta de vocabulário ou desconhecimento dos recursos disponíveis na língua escrita para se evitar a repetição ao realizar a seqüência temporal da narrativa.

Em 21, há o uso de letra maiúscula para marcar o início de linha (ex. linhas 2 a 4). Também notamos a troca de grafemas (linha 1 - “deruba”

no lugar de “derrubar”/ linha 12 – “jegou” no lugar de “chegou”/ linha 17 – “engrasado” no lugar de “engraçado”), demonstrando que há uma precariedade no ensino da ortografia. Em 22, não acontece diferente, como com a troca da letra “o” por “u” (linha 1, “busque” no lugar de “bosque”). Evidentemente, que esses problemas de escrita merecem ser discutidos em sala de aula, pois são freqüentes não apenas nos gêneros narrativos, mas também em outros gêneros, como já mencionamos anteriormente.

Vale lembrar que todo falante nativo dispõe de suficiente competência lingüística da língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Entretanto, ao chegar à escola, o ensino precisa ampliar o uso da língua, como lembra Bortoni-Ricardo (2004:75) quando assinala que “à medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a freqüentar”.

O uso do léxico “afinados” no lugar de “afiados” (linha 4), em 21, também chama a atenção, pois, além de fazer parte da cultura oral, mostra um tipo de linguagem determinado pela origem social. Sobre esse fenômeno Bernstein (1971) salienta que a estrutura social determina o comportamento lingüístico. Para relacionar língua, cultura e pensamento, é necessário incluir nessas relações a mediação da estrutura social, que gera diferentes códigos lingüísticos. E parece-nos que a escola não pode ficar alheia a isso e precisa preparar os alunos para serem capaz de utilizar os diferentes códigos lingüísticos em diferentes contextos de comunicação.

Os exemplos 23 e 24 mostram como é organizado o tipo de texto Narrativa que a cultura popular.

Dos trinta e dois textos dos gêneros narrativos, três tratam de lendas, crenças e costumes originados da cultura oral. Vale lembrar que

eles foram produzidos por alunos do contexto rural: um por aluno da 5ª série e dois por alunos da 8ª série e sempre estão associados à relação familiar.

Exemplo 23 (R8 -14) ¹⁴	Exemplo 24 (U8-13) ¹⁵
<p><Orientação> 1. A minha avó sempre mim conta histórias, ela 2. me falou que quando ela era mais nova, 3. morava em uma casa de palha, <Complicação> 4. naquele tempo não tinha porta. 5. Ela morava com os seus pais e cinco ir- 6. mãos, numa noite um deles saíram para pes- 7. car, eles só pescavam de noite. 8. A minha avó sempre fazia fogo a noite no 9. meio da casa, nesse dia eles foram dormir 10. sendo porque estavam cansado. Passou-se al- 11. guns minutos e o povo dormiu só ficou a 12. minha avó acordada, ela viu um lobisomem 13. virado em um cachorro, era uma parte de homem 14. e outra em cachorro. 15. Ela ficou desesperado porque porque numa tinha 16. visto um lobisomem ela acordou sua mãe. 17. A mãe de minha vó pegou uma tocha de fo- 18. go e jogou em cima dele, <Resolução> 19. O lobisomem ficou com medo e correu assustado, 20. porque ele tem medo de fogo. 21. quando os seus irmãos chegaram dá pescaria 22. ele perguntou porque ela estavam assusta- 23. da. Ela respondeu porque viu um lobisomem. <Coda > 24. Essa é uma história real.</p>	<p><Orientação> 1. Antigamente me contaram que não 2. existia bancos, ai as famílias milionárias 3. enterravam jarros de ouro, <Complicação> 4. Quando morriam as suas almas ficavam vagando nas 5. noites oferecendo o ouro enterrado. 6. Aquela pessoa escolhida passaria por 7. dificio provas. Ver luz, assombração e etc. 8. Tudo que encontrasse deveria morde, pois 9. só assim desencantaria, Dizem que um 10. homem encontrou um pedaço de carvão 11. e levou para casa na maior inocência, <Resolução> 12. Sem nenhuma ambição, chegando deu uma 13. mordida e virou barras de ouro, <Coda> 14. e o pobre homem se tornou milionário sem 15. querer, alem de salvar uma alma: 16. Isso dói que me contaram</p>

No que se refere à estrutura genérica, observamos que tanto 23 quanto 24 seguem a estrutura canônica da narrativa (Labov e Waletzky ,1972 e Martin e Rose, 2008). Isso demonstra algum tipo de ensino ligado à organização do gênero narrativo. A leitura de textos com este tipo de estrutura também pode ter influenciado na organização.

No estágio <ORI>, notamos que, em 23, além dos elementos contextualizadores (personagens, linhas 1 e 2), lugar (linha 3) e tempo (marcado pelo tempo verbal, linhas 2 e3) , o escritor introduz a voz de outra

¹⁴ Texto produzido por aluno de 8ª série, com 14 anos de idade (Escola Rural).

¹⁵ Texto produzido por aluno de 8ª série, com 13 anos de idade (Escola Urbana).

pessoa da comunidade (“minha avó” /Linha 1), por meio de uma oração verbal. O mesmo acontece em 24: tempo (linha 1) e personagens (linha 2) e a voz (linha 1). Assim chegamos à conclusão que esse estágio aqui não difere dos outros analisados, nesta pesquisa, pois sua função também é informar os elementos contextualizadores da história,.

E, no estágio <COMP>, tanto em 23 (linhas 4 a 18) quanto em 24 (linhas 4 a 13), o escritor apresenta a intriga, destacando as principais ações vivenciadas pelas personagens. Já, no estágio <RES>, os alunos mostram que sabem apresentar a resolução de uma intriga. O estágio <COD> desses textos difere de outros analisados, pois as crianças não trazem o conhecimento de outros textos, como aconteceu em 23.

É importante dizer que, provavelmente, não haja nesses contextos escolares, um estudo do uso da língua como prática social, que exigem vocabulário específico e formações presentes nas gramáticas normativas. Segundo Bortoni-Ricardo (2004:75), há usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura de oralidade. Para a autora, “a escola é, por excelência, o *locus* - ou espaço - em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

Isso reforça a idéia de que, se no início da escolarização formal a escrita se baseia na oralidade (CAGLIARI, 1989 ; ZORZI, 1998; MOLLICA, 1998), crianças cujos dialetos se distanciem daquele ensinado na escola, poderão causar a falsa impressão de apresentar um número superior de “erros”, ou algum tipo de dificuldade de aprendizagem, principalmente no primeiro ano da escolarização formal. A incidência de maior número de ocorrências no item “aproximação lexical” no Grupo A poderia indicar uma tentativa mais precoce de acesso lexical à palavra, provocando uma “leitura” sem correspondência exata com a palavra grafada.

Como vimos, cada um dos estágios do gênero narrativo apresenta uma função específica, o que faz lembrar a teoria de Registro e Gênero. Para Eggins e Martin (1997: 236-237), trata-se de uma teoria de variação funcional dos textos, de como os textos variam segundo a função que cumprem numa determinada sociedade.

E, chegando ao final desse item, podemos constatar que esse resultado parece demonstrar que os alunos escritores têm domínio da organização do gênero narrativo e que tem havido algum tipo de ensino referente à estrutura (organização em estágios). Nesse sentido, Meurer (2005:82) lembra que o domínio dos gêneros é crucial no intercâmbio de enunciados em um contexto social determinado, tendo em vista que a linguagem se configura como uma forma de prática social, uma relação bi-direcional em textos e sociedade.

Vale salientar, portanto, que, conforme mostramos no correr da análise, esses estágios variam de acordo com o propósito e o contexto de cultura do aprendiz e parecem indicar informação diferente, explicitando o desenvolvimento de uma ação no tempo e no espaço por meio da movimentação de personagem e transmitindo informações que auxiliam no desenrolar da história: *quem?* (personagens), *quando?* (a época em que ocorreram os acontecimentos), o *porquê?* (a causa dos acontecimentos), *onde?* (o lugar da ocorrência), então, o que aconteceu? (fatos, ações, eventos), e *então?* (o que é avaliado), *como foi resolvido?* (o modo como se desenvolveram os acontecimentos), e finalmente? (transportar o ouvinte para o presente).

É importante lembrar que o gênero pode exercer um papel fundamental no ensino e aprendizagem de textos escritos, já que um de seus alicerces essenciais é o contexto social. Para Halliday e Hasan (1989), a construção de diferentes estruturas possibilita perceber a previsibilidade de estrutura textual por usuários de determinada cultura, de modo que sejam capazes de saber quais elementos devem ocorrer, quais elementos

podem ocorrer, onde eles devem ocorrer, onde eles podem ocorrer; e com que frequência eles podem ocorrer. Sendo assim, a natureza social do gênero destaca-se quando se institui em função dos significados a ele atribuídos na cultura em que circula.

Sintetizando, é importante dizer que a familiaridade com diversos gêneros (com seus diferentes estágios) dará aos alunos liberdade e confiança para fazer uso variado deles, ou até mesmo, brincar com eles. Logo, a construção de textos em determinada cultura é relevante para inserção e atuação na sociedade. Por esse motivo, deve ser visto como instrumento fundamental a ser desenvolvido na escola, mesmo levando-se em conta que, por ser social, não é estagnado e fixo, mas passível de adaptações e alterações (Christie (2005).

Vale salientar, portanto, que os gêneros são inteiramente relacionados ao contexto, pois eles só fazem sentido dentro do mesmo. É o contexto da cultura que possibilita a caracterização genérica de um texto (Swales, 1990). Isso significa que quando um indivíduo produz determinado texto, ele se baseia no contexto para fazer as escolhas lexicais e de registro, entre outras.

3.3 Observação: comentário de fatos

Foram identificados no *corpus* dez textos do gênero Observação. O propósito desse gênero, conforme Martin e Rose (2008: 65-7), é observar e fazer comentários sobre coisas, fenômenos ou fatos vivenciados pelo escritor/falante ou por outrem e os estágios previstos para esse tipo de texto são três: Orientação > Evento > Comentário¹⁶. A <ORI> evidencia os elementos responsáveis pela contextualização, o <EV> descreve ações e

¹⁶ Utilizamos as siglas **ORI** (orientação), **EV** (evento) e **COM** (comentário) para indicar os estágios do **OBSERVAÇÃO** e números pequenos para mostrar quando o estágio é repetido na história.

fatos e, por fim, o <COM> explicita comentários (em especial, apreciações de fatos expostos no estágio <EV>).

Dos dez textos com características de Observação, três são de alunos da 5ª série rural, dois da 8ª urbana e cinco da 8ª rural. Desses alunos, 90%, encontram-se fora da faixa de idade para série (são mais velhos do que o esperado), como mostra o quadro 8 e tratam do cotidiano e da cultura popular, como mostra o quadro 20:

Série	Gênero Observação	Idade/Escola						Total - %	
		10-12		13-14		16-17			
		Rur	Urb	Rur	Urb	Rur	Urb		
5ª	EV ¹ > COM ¹ > EV ² > COM ²			01		01		01	10
	EV ¹ > EV ² > EV ³			01				01	10
8ª	EV > COM ¹ > COM ²						01	01	10
	COM ¹ > EV ¹ > COM ² > EV ² > COM ³							01	10
	COM						01	01	10
	COM > EV						01	01	10
	EV > COM			02			01	03	30
	ORI > EV > COM						01	01	10
	TOTAL			04		01	05	10	100

Quadro 20: Distribuição numérica da estrutura do gênero Observação

Série	Assunto		Idade/Escola						Total	
			10-12		13-14		16-17			
			Rur	Urb	Rur	Urb	Rur	Urb	Quat.	%
5ª	Situação Real	Fatos do cotidiano			01				01	10
	Situação Imaginária	Lendas, crenças e costumes			01				01	10
	Sub-total				02			02	20	
8ª	Situação Real	Fatos do cotidiano			02	01		05	08	80
	Sub-total				02	01		05	08	80
	TOTAL				04	01		05	10	10

Quadro 21: Distribuição numérica e percentual do assunto do gênero Observação

Comparando o quadro 20 com o quadro 21, foi possível notar que os alunos de R5, de R8 e de U8 que estão fora da faixa da idade escolar utilizam os estágios <EV> e <COM>, na maioria das vezes, repetidos, o que não é previsto por Martin e Rose (2008). Ambos ressaltam o conhecimento do cotidiano, exceto a cultura popular oral que é tratado

apenas pelas crianças da R5. Já os alunos da R8 com idade prevista para série organizam o mesmo tipo de texto, mas sem repetir os estágios, focalizando também o cotidiano. Esse resultado mostra que essas crianças estão presas às suas experiências do dia-a-dia.

Como podemos perceber, boa parte desses alunos organizou seu texto, repetindo estágios. Esse fato demonstra que o aluno com idade superior a indicada para série parece não ter domínio da organização da estrutura desse gênero, mesmo sendo um tipo de texto elementar para essas séries. Isso parece indicar que não houve ensino a esse respeito.

Vale salientar que a utilização do estágio <EV> ocorreu em nove textos e o estágio <COM> apareceu em todos os textos. E, ambos, na maioria das vezes, repetido. Esses alunos descrevem fatos (ou vivências de personagens) e fazem comentários. Esse fato indicaria, mais uma vez, precariedade no ensino do texto escrito?

Os alunos do contexto rural e do urbano produziram o tipo de texto Observação, com exceção das crianças da 5ª série urbana. Na 5ª série rural, os assuntos tratados estão ligados ao cotidiano e à cultura popular e, na 8ª série – seja rural ou urbana – ao cotidiano, o que pode estar demonstrando que essas crianças estão presas às suas experiências do dia-a-dia.

Os exemplos 23 e 24 mostram textos do tipo Observação feitos por um aluno de 8ª série com idade adequada e por outro por aluno dessa mesma série com idade superior:

Exemplo 23 (8R -13)	Exemplo 24 (U8-15)
<p style="text-align: center;">A escola</p> <p><Comentário¹> 1. A Escola é a segunda casa dos alunos</p> <p><Evento > 2. na escola acontece muita coisas e muitos boatos</p> <p><Comentário²> 3. eu digo que é a segunda casa porque agente 4. passa o ano todouma parte da nossa vida agente passa aqui. 5. A escola do que mudou muitas muitas coisas 6. melhoraram mudas muito professores e também de diretora</p> <p><Evento> 7. eu só não gostei no começo do ano 8. de 2004 que inventaram um caixinha de correio 9. e aspeoosas mandavam carta uma para outra dizendo coisas feias.</p> <p><Comentário³> 10. a escola agente aprende muita coisa mais também passa por muita coisa 11. tem muita coisa tem muita fofoca na escola 12. e muitas brigas de alunos.</p> <p><Comentário> 13. A diretor as vezes 14. é muito chata e as vezes muito legal.</p>	<p style="text-align: center;">A viagem</p> <p><Orientação> 1. Quando a nossa turma viajou 2. para Águas finas</p> <p><Comentário> 3. foi muito bom</p> <p><Evento¹> 4. ate que aconteceu uma 5. briga com o segurança e um 6. banhista, até sangue saiu mas 7. antes da briga acontecer</p> <p><Evento²> 8. Nós nos divertimos muito pri- 9. ncipalmente eu e as minhas 10. melhores amigas daniele e Ma- 11. riana, que elas saibam que 12. ninguém no mundo são melhores 13. que elas Daniele</p> <p><Comentário²> 14. é uma amigaque eu nunca vou esquecer ela 15. é uma pessoa louca mas é de felicidade e Mariana 16. é uma menina muito legal alem de ser tímida</p> <p><Coda> 17. vou terminando esta historia com muita felicidades.</p>

Consideramos os textos 23 e 24 como do gênero Observação porque apresentam algumas de suas características: descrição de eventos e comentários. Em 23, identificamos que o texto está organizado em dois estágios, mas ambos repetidos: COM > EV > COM > EV > COM > COM e, em 28, ORI > COM > EV > COM > COD, só há repetição do estágio <COM>. Em 24, há poucas evidências de início, meio e fim, já, em 28, percebe-se uma ótica de início (linha 1, estágio <ORI>: “Quando a nossa turma viajou para Águas finas) e um fim (linhas 19 e 20, estágio <COD>): “vou terminando / esta historia com muita felicidades”). Vale lembrar que nenhum desses textos segue a estrutura desenvolvida por Martin e Rose (2008:): ORI>EV ou ORI>EV>COM.

É possível dizer que esses alunos conhecem a diferença entre descrição e comentário de fatos, mas estão em fase de desenvolvimento inicial de escrita. A disposição e a seqüência dos fatos parecem ser um

indicador de pouco domínio de organização textual, o que remete-nos a Foley e Lee (2004), em pesquisa realizada em Cingapura, quando explicam que o gênero Observação é o primeiro que o aluno produz em fase inicial do processo de escolarização. Isso parece demonstrar que ainda há, em escolas brasileiras, alunos matriculados na 8ª série, mas que se encontram em fase elementar de organização de textos.

Esse fato parece indicar que esses alunos de 8ª série não se encontram de fato no nível de desenvolvimento do 4º ciclo, como desejam os referenciais nacionais de educação, uma vez que para esta fase de escolarização, é esperado que o aluno produza textos coesos, procurando garantir a continuidade temática (PCNs, 1998:98). Para Rojo (1998), no contexto escolar, há gêneros escolarizados que são objetos de ensino-aprendizagem como narração, descrição e dissertação e não existe, evidentemente, fora da escola.

Retomando o quadro 8, notamos que dos dez alunos, cinco (três da 5ª série e dois da 8ª série) organizaram os textos com dois estágios: COM > EV, mas com estágios repetidos, como mostram os exemplos 25 e 26:

Exemplo 25 (5R -10)	Exemplo 26 (R8-13)
<p style="text-align: center;">Uma promessa</p> <p><Evento¹></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. eu fui para festa de senhora 2. da concepção com minha mãe e minhas irmãs 3. foi bom 4. teve muitos parques. 5. teve também muitas pessoas. <p><Comentário¹></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Porque lá a cidade e bonita <p><Evento²></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. eu briquei nós parques. <p><Comentário²></p> <ol style="list-style-type: none"> 8. eu adoro órobo porque não tem muitas violências <p><Evento³></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. na festa eu comprei muitos 10. confeitos eu comi muita pipoca 11. e mastiguei muito chiclete. 12. quando eu cheguei em minha casa 13. eu estava cansada 14. de tanto andar nos parques <p><Comentário³></p> <ol style="list-style-type: none"> 15. a cidade de órobo é uma cidade avançada . 	<p style="text-align: center;">A Fofoca</p> <p><Evento></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em um dia uma menina foi vítima de uma fofoca 2. lugar em que ela marava 3. estava cheia que ela estava grávida e 4. que ela tinha feito aborto para que ninguém soube-se que ela estava grávida. <p><Comentário¹></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Mais isso era uma grande mentira 7. ela nunca tinha feito sexu com ninguém 8. fora ela estiver grávida ela tinha de ter 9. relações sexuais. <p><Comentário²></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. A fofoca é a pior inimiga da amizade 11. por isso, eu pesso que as pessoas não 12. enventem fofocas para não prejudicar a 13. outra pessoa por que isso pode causar 14. muitos inimigos para você.

Em 25, observamos que, na 5R, a história está organizada em seis estágios: EV<COM<EV<COM<EV<COM. Nos estágios <EV>, o narrador apresentou as ações vividas pela personagem (com predomínio de processos materiais) e, no <COM¹>, apreciou o lugar onde foram desenvolvidas as ações (por meio de elementos avaliativos), no primeiro <COM²>, também colocou seu sentimento com relação ao local (predomínio do processo mental), e, no COM³, caracteriza a cidade.

No exemplo 26, na 8R, a história está organizada em três estágios: EV > COM¹ > COM². O <EV> está descrito em um único bloco e o <COM>, em dois blocos diferentes: no 1º bloco, o escritor avalia a principal ação da história (linha 6) e, no 2º, avalia um fato da sociedade (linha 10). Mas observe-se que o 2º bloco serve para apresentar o desfecho da história, que também pode ser denominado de <COD>.

Os dois exemplos (27 e 28) são diferentes foram escritos por alunos fora da faixa etária (mais velhos do que esperado para a idade):

Exemplo 27 (R5 -14 anos)	Exemplo 28 (R8 -16 anos)
<p style="text-align: center;">Comadre Folorzinha</p> <p><Evento Descritivo¹> Uma fez a minha vô quantou uma istoria que comadre Folorzinha dinha dado um nô non rabo cabelo de minha irmão.</p> <p><Evento Descritivo²> Outra fez eu escutei outra istoria dus indosos que contava uma istoria muito emteresante que eles falavas que comadre Folorzinha dava nó nos cabelos dos cavalos e vai sair estrada a noite cossento com os cavalos.</p> <p><Evento Descritivo³> Também eles falaram que a onte di ver pé e atricu comadrade fulorzinha não checa berdo mais se você fizer um cicaro e colocar na frente de sua causa ela vem a noite furmar.</p>	<p style="text-align: center;">A Botija</p> <p><Comentário> Botija é uma caixa de ouro que as pessoas antigamente deixavam enterradas no chão ou em parédes. E essas pessoas que deixavam essa caixa de ouro que si chamava de botija é porque essas pessoas pecaram muito na terra e eles da a botija a uma pessoa mais se essa pessoa que foi escolhida não pode dizer nada par outra pessoa porque se essa pessoa que foi escolhida para pegar essa botija chamar outra pessoa a botija pode virar carvão pedra ou até cinsa.</p>

Em 27, temos três eventos, cujo propósito foi contar fatos do cotidiano: o EVD¹ é escrito em 3ª pessoa, destacando experiência de outra pessoa da comunidade; o EVD², em 1ª pessoa, revela a experiência do escritor; e o EVD³, em 3ª pessoa, mostrando experiência de outras pessoas. O primeiro EVD¹ parece não ter nada a ver com o 2ª e o 3º, a não ser que, em ambos, faz-se referência a uma lenda oral que faz parte do contexto rural.

Em 28, notamos inicialmente que há apenas o estágio <COM> e que não há pontuação marcando os limites entre as orações, mas observamos que há eventos narrados no correr do comentário. Nesse caso, não temos elementos para avaliar o fato de ter tido apenas um estágio.

Em relação aos aspectos da escrita, podemos observar neste tipo de texto várias dificuldades: ausência de pontuação, nexos coesivos de textos orais, elementos da língua oral na escrita, entre outros, demonstrando mais uma vez falta de ensino formal no contexto escolar. Esses textos foram escritos sem nenhuma marca de pontuação no limite entre as orações.

Observemos, no entanto, que entre os estágios há uma seqüência temporal, mostrando que os fatos narrados ocorreram em épocas diferentes. Esse resultado indica que o conhecimento desses alunos é baseado nas experiências e nas interações que ocorrem no dia-a-dia. Parece-nos que a entrada dessas crianças na escola não tem interferido nos textos, pois parece faltar conhecimento especializado.

3.4 Anequota-exemplo: interpretação de fatos

Nesta parte da análise, mostramos como o texto com características do gênero Anequota-exemplo¹⁷ é organizado. Para Martin e Rose (2008), esse gênero realiza-se quando há interpretação de um fato com o intuito de explicitar um julgamento moral, social ou ético e para White (2004), este tipo de texto também traz avaliações significando moralidade, valor social e aceitabilidade.

Como vimos anteriormente, encontramos dois textos desse gênero Anequotas-exemplo no *corpus* e foram elaboradas por dois alunos da 8ª série acima de 13 anos de idade, correspondendo a 2% do *corpus* da pesquisa. Esse resultado parece demonstrar que a prática escolar de produção de textos não dá ênfase a esse tipo de gênero. Será que a escola não vem ensinando a interpretar fatos e a relacioná-los com o contexto social (questão moral e ética)?

O propósito desse gênero é contar um fato e fazer uma interpretação dele. Os estágios previstos para esse gênero por Martin e Rose (2008) são cinco, mas organizados em estruturas diferentes: *Orientação > Evento descritivo > Comentário > Moral e Orientação > Incidente > Interpretação > Moral*¹⁸. Esse gênero é importante por se tratar de uma interpretação e sua função é levar o aluno à reflexão sobre o que está acontecendo a seu redor e a destacar uma moral.

Devemos lembrar que o professor, muitas vezes, não considera a importância da experiência pessoal do aluno para a construção do sentido, desencorajando o desenvolvimento da criticidade. Parecem que esse é

¹⁷ Em Português, pode ser chamada de Parábola, originária do grego *parabole*, significa narrativa curta ou apólogo.

¹⁸ Utilizamos as siglas ORI (orientação), EVD (evento descritivo), Comentário (COM), MOR (moral), INC (incidente) e INT (interpretação).

mais um desafio para muitos professores do Ensino Fundamental, devido sua falta embasamento teórico. Para eles, o grande obstáculo é saber como cada gênero é estruturado e qual o seu propósito social. Freire (1977, : 11) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Em relação à estrutura e aos assuntos, verificamos que esse gênero diferencia-se dos outros mencionados anteriormente. Os aprendizes só produzem a história Anedota-exemplo como uma única estrutura e tratam apenas de heróis e relações de amizade, como mostram os quadros 22 e 23.

Série	Estrutura da Anedota-exemplo	Idade						Total
		13-14		15-16		17		
		R8	U8	R8	U58	R8	U8	
8 ^a	ORI> EVD >MOR	01	01					02
TOTAL		01	01					02

Quadro 22: Distribuição da estrutura da Anedota-exemplo

Série	Assunto da Anedota-exemplo	Idade						Total
		13-14		15-16		17		
		R8	U8	R8	U58	R8	U8	
8 ^a	Fatos heróicos		01					01
	Fatos de amizade	01						01
TOTAL		01	01					02

Quadro 23: Distribuição do Assunto da Anedota-exemplo

No exemplo 25, o texto é protagonizado por seres humanos e possui uma razão moral explícita “temos que ter esperança em tudo”. Ao longo dos tempos, esse tipo de história vem sendo utilizada para ilustrar lições de ética.

Exemplo 25 (R5 – 13)

O pai e o filho

<Orientação>

1. Era uma vez uma história um pouco
2. triste mais no final acaba tudo bem,
3. era seu filho com seu pai, o pai do menino
4. trabalhava em uma linha de trem, e seu
5. filho sempre pedia para ir com ele para ver seu trabalho.

<Incidente>

6. Um certo dia sua mulher deixou o menino
7. ir com seu pai quando ele chegou no traba-
8. lho ele ficou brincando e seu pai traba-
9. lhando, quando direpente vinham um trem e não
10. tinha como sair, e seu pai chorando gritou
11. meu filho saia da ir, sai da ir se não
12. você vai morrer, mais o menino não tinha
13. como sair e nesse trem vinha 1000 pessoas

<Comentário>

14. e então seu pai tinha que escolher o trem
15. ou seu lindo filho, ele pensando e o trem
16. se aproximando, então ele falou muito
17. chorando falou.
18. filho descupi mais eu vou escolher o trem. porque como vai ser esse
19. mundo se morrer 1000 pessoas, então o trem passou.
19. E correu tudo bem seu filho continuou vivo,

<Moral>

20. isso é, temos que ter esperança em tudo.

Esse texto foi formado por quatro estágios apenas ORI>INC>COM>MOR, um pouco diferente das seqüências das estruturas desenvolvidas por Martin e Rose (2008). No primeiro estágio, <ORI>, assim como nos outros gêneros discutidos anteriormente, o aprendiz/escritor do contexto R5 chama atenção do leitor para os participantes (as personagens) e as circunstâncias de localização, indicando o lugar onde ocorreu a história. Os participantes são “a história”, “o pai do menino” e “o filho”. As circunstâncias que chamam atenção são “no final (da história)”, “em uma linha de trem”, a primeira expressa que a história tem um final, e a segunda onde aconteceu a história. No estágio <INC>, o falante/escritor descreve o evento que um realidade tanto fantástica quanto real, no <COM>fez um comentário do fato. E, no final, uma <MOR>, demonstrando que aprendiz vive em um sociedade em que “a esperança” deve estar sempre presente.

Nesse texto, notamos ainda questões de escrita elementares como falha na pontuação (linha 2), grafias erradas (“mais”, linha 2 – “isso é” 20), aspectos da fala na escrita (“direpente”, “descupi” linha 9 e 18),

Ouro fato que chama a atenção, em 25, é avaliação que o autor destaca, ao iniciar a história . Ele aprecia a história de forma positiva e negativa (“Era uma vez uma história um pouco triste (apreciação negativa) mais no final acaba tudo bem (apreciação positiva) (...)), mostrando sua opinião, levando-nos a constatar que esta pode ser uma característica do gênero-exemplo. Para Martin & Rose (2003), a apreciação pode ser realizada por escolhas lexicais do falante e por oração, tanto as palavras quanto as orações podem codificar as expressões de gosto do falante-escritor, podendo ser positiva ou negativa. Temos aqui um texto um pouco mais elaborado que a Observação e o Relato

Lembrando Bernstein (1996), é importante que a criança mostre, em sala de aula, que aprenderem a escrever como um aspecto do contínuo desenvolvimento de seu letramento, pois os alunos aprendem a escrever, normalmente de algum modo imaginativo, sobre o campo instrucional. Será que o aluno precisa saber qual texto vai escrever e quais as características do gênero? A escola ensina?

Considerações Finais

Esta pesquisa procurou trazer uma contribuição da Lingüística Aplicada para o ensino do texto escrito, baseado no estudo de gêneros. Seu objetivo foi investigar, pela ótica da Lingüística Sistêmico-Funcional, como alunos de 5^a e de 8^a série do Ensino Fundamental, dos dois contextos rural e urbano do interior do Nordeste do Brasil, produzem textos do gênero História.

A análise dos textos permitiu não só identificar de que maneira esses alunos organizam as estruturas e os assuntos abordados, mas também estudar a relação desses aspectos com a idade dos educandos, o local da escola e o nível de desenvolvimento do texto.

A pesquisa foi norteadas pelas seguintes perguntas:

1. Que características apresentam os textos produzidos em sala de aula por alunos de 5^a e de 8^a séries de escolas rurais e urbanas, quando se pede a eles para contarem uma “história” que eles ouviram (ou leram) ou que alguém já contou?
2. Qual a relação entre a idade do aprendiz, o conteúdo, a organização e o nível de desenvolvimento do texto desses alunos?
3. Qual a relação entre o local da escola, o conteúdo, a organização e o nível de desenvolvimento do texto desses alunos?

Ao final, ficou evidenciado que alunos de 5^a série e de 8^a série entendem “história” de diversas formas: um texto que relata experiências, narra fatos fictícios ou reais, observa e comenta fatos ocorridos no dia-a-dia e interpreta fatos. No entanto, a tendência maior dos alunos foi produzir textos que retratam experiência pessoal e com temáticas relacionadas ao

cotidiano, ou seja, textos que comumente aparecem nas séries iniciais (1^a a 4^a séries). Os alunos das escolas rurais deram prioridade a esse tipo de texto e ressaltaram assuntos relacionados, sobretudo, ao cotidiano familiar e à cultura popular. E os alunos da escola urbana focalizaram esses mesmos assuntos, além de fatos da literatura infantil e de filmes de ficção, embora com pouca frequência.

Houve uma tendência para tratar de assuntos do cotidiano em detrimento de informações vindas das atividades escolares (conhecimento da geografia, da história, das ciências, entre outros), demonstrando que estão dissociadas da realidade do aluno. Esse fato mostra que o aluno dessas escolas não conhece outros assuntos limitando-se à cultura popular e ao conhecimento do cotidiano.

Apesar de a TV, a Internet, a biblioteca fazerem parte do sistema escolar e das políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal, a escola pública, embora esteja, em geral, devidamente equipada, parece não ter sido uma instituição atraente para o aluno. Infelizmente, as escolas públicas fracassam na execução do seu projeto pedagógico, levando-nos a algumas indagações: Existem programas de formação de professores? Como é a linguagem do professor? Como é a sua metodologia? Como são as reuniões pedagógicas? Como é o livro didático?

A predominância de Narrativas, Relatos, mesmo de Observações entre os menos letrados e entre os relativamente letrados, mostra que o conhecimento da cultura popular é muito desenvolvido no contexto nordestino rural como das periferias urbanas e mesmos das regiões urbanas em geral. Essas “histórias”, em geral, trazem uma visão da cultura popular e do cotidiano, deixando transparecer que isso acontece em virtude dos gêneros utilizados (Relato, Observação, Narrativa e Anedota- exemplo) e não do conhecimento formal proveniente da escola. Ou seja, o conhecimento dos alunos vem da voz da comunidade e da família,

apontando a necessidade de a escola enfatizar mais o conhecimento formal e reflexivo.

A deficiência de grafia, de pontuação e de coesão são maiores na Observação e no Relato dos alunos mais velhos de 5^a e de 8^a séries. Essa constatação nos levou a duas conclusões preliminares muito ligadas a características da escola básica: conforme a voz corrente, a escola pública parece não ensinar e a escola pública parece não ter proposta pedagógica adequada. Cabe às escolas, portanto, dar prioridade a propostas didático-pedagógica atenta aos tipos de gêneros escritos que as crianças precisam aprender para sua inserção na sociedade. A construção de gêneros na escola constitui um instrumento fundamental de ensino, lembra Christie (2005).

No contexto educacional brasileiro, muitas propostas – inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais – assinalam uma preocupação com as competências básicas da escrita no que diz respeito à produção de textos. Os professores parecem que não estão alheios a essa preocupação, entretanto não têm conhecimento de como auxiliar seus alunos em relação à organização do texto em sala de aula. Parece-nos que os cursos de formação continuada específica para os professores do Ensino Fundamental são muito importantes e deveriam ser valorizados e mais freqüentes? Estariam os cursos atuais de formação de professores afastados da realidade dos docentes e dos alunos?

Refletindo sobre os textos dos alunos dos dois contextos estudados, chegamos à conclusão de que eles encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento de “histórias”, como mostra o gráfico 09:

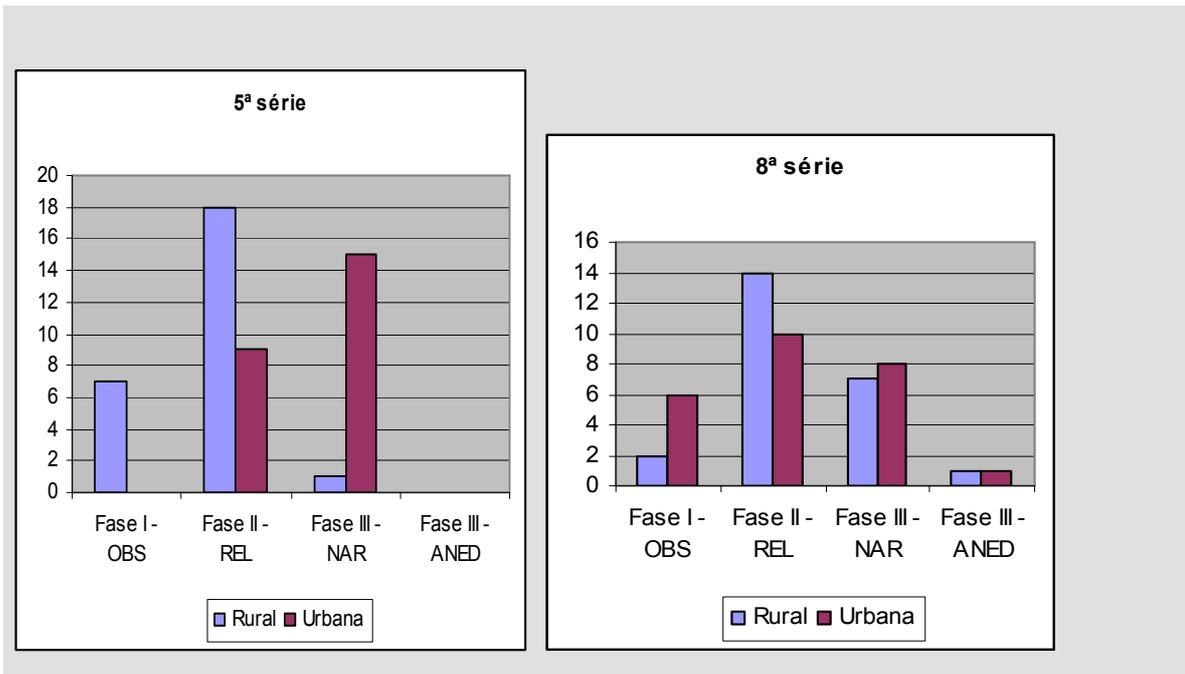


Gráfico 4: Diferentes níveis de complexidade do gênero “história” – Textos produzidos por alunos de 5ª e de 8ª séries que formam o *corpus*

A maioria das produções dos alunos de 5ª série da escola rural enquadra-se nos níveis I e II (Observação e Relato), diferentemente dos textos dos alunos de 5ª série urbana que se enquadram nos níveis II e III (Relato e Narrativa). Esse resultado leva-nos a inferir que os textos com estrutura mais complexas, como as Narrativas e as Anekdotas-exemplo, parecem não ter sido ensinados na 5ª série rural. Segundo Christie (1999), a experiência escolar mostra que aprender a escrever é uma questão de aprender a construir diferentes gêneros escritos.

Os alunos mais velhos de 5ª e de 8ª série, em geral, estão em estágios menos elevados em relação ao contínuo que vai da Observação ao Relato, da Narrativa à Anekdota. A maior parte da população analisada apresentou textos com características de Relatos e Narrativas.

Diferentemente dos alunos de 5ª série da escola rural, muitos da escola urbana produziram Narrativas. Mas, na 8ª série, já não vemos a mesma situação: são sete alunos da escola urbana e oito da escola rural que produzindo Narrativas e apenas um da rural e um da urbana mostram-

se em estágio mais adiantado e produziram Anequeto-exemplo. Como chegaram a isso juntos? Terá sido obra da melhoria no ensino ou apenas maior maturidade dos alunos? Notamos ainda que foram esses mesmos alunos que abordaram mais assuntos sociais ou ligados à literatura. Teria sido isso discutido nas duas escolas?

A Observação é um gênero elementar e o primeiro a ser realizado por aluno em fase inicial de desenvolvimento do texto (Foley e Lee ,2004), mas, mesmo assim, foi produzido por oito alunos da 8ª série (seis da urbana e dois da rural). O Relato, que é um pouco mais complexo que a Observação, segundo Foley e Lee (2004) e Christie (1999), foi o gênero mais freqüente nos textos das duas séries. Apenas um aluno de 5ª série rural e dezesseis de 5ª série urbana escreveram Narrativas. E apenas dez alunos da 8ª série (cinco da rural e cinco da urbana) produziram Narrativas. Esse resultado sugere a necessidade de a escola se preocupar com o desenvolvimento do texto na 5ª e na 8ª série, pois grande parte dos alunos não desenvolveu habilidades para escrever textos mais complexos, como a Narrativa e Anequeto-exemplo. Por que esses alunos não conseguem produzir textos compatíveis com seu nível de escolaridade? O que pode representar um aluno na 8ª série, com idade acima de 16 anos, produzir histórias em que apenas faz comentários sobre fatos do cotidiano e da cultura popular? Estaria faltando a esses alunos acesso à leitura? Ou estaria faltando formação específica para o professor?

Na 5ª serie urbana, houve dezesseis produções de Narrativa e, na 5ª serie rural, apenas um. Isso nos leva a concluir que o aluno da escola rural o fez por acaso e não por ter aprendido na escola e que na, escola urbana, houve algum ensino a respeito. E como explicar os alunos de 8ª série que só escrevem textos com características de Observação e dificuldade de escrita (pontuação, nexos coesivos, grafia incorreta, etc)? Além disso, esses alunos estão fora da faixa etária. Tudo isso mostra que eles precisam de atenção especial e que a escola deve estar atenta a essas dificuldades, procurando saná-las.

Há vinte e dois textos de alunos da 5ª série fora da faixa etária. Deles, apenas doze têm texto com nível semelhante aos dos alunos com idade prevista para a série. E, dos vinte textos de alunos da 8ª série com idade fora de faixa, dezenove não apresentam o mesmo desempenho que os alunos com idade prevista para a série. Além disso, grande parte desses alunos retrata o cotidiano e a cultura popular em seus textos. Assim, concluímos que, quanto maior a defasagem da idade do aluno em relação à série em que está matriculado, menor será seu desempenho em relação à organização do texto e ao seu nível de informação. Ou seja, o aluno com idade superior à prevista para a série, normalmente, não se encontra na mesma fase de desenvolvimento que os demais alunos.

É importante que o professor saiba apoiar as crianças para aprender a construir significados, incluindo-se aí os modos de construir textos. Para isso acontecer, é preciso que o professor conheça os interesses dos alunos, receba formação continuada, especialmente para a utilização de estratégias para organizar os diversos tipos de textos. Cabe à escola ensinar a estrutura organizacional dos textos e sua influência no processo de comunicação.

A Narrativa e a Anekdota-exemplo, pelo que mostram os dados, não foram muito produzidas pelos alunos do contexto rural, como seria esperado. Isso pode sinalizar a falta de familiaridade desses alunos com textos mais complexos, a falta de aproximação do conhecimento popular ao escolar, a precariedade no desenvolvimento do texto e no ensino mais crítico sobre a realidade. É válido lembrar que esses dois gêneros possibilitam a construção do indivíduo enquanto cidadão, já que trazem um problema, uma resolução, uma avaliação e, às vezes, uma interpretação.

O ensino nas escolas analisadas deve priorizar a leitura de gêneros variados, levando em consideração o contexto de cultura dos aprendizes, bem como um ensino qualificado para atender às necessidades dos alunos com distorção entre a idade e a série.

Em relação aos problemas de escrita houve predominância de problemas na grafia, pontuação e na organização nos textos dos alunos de 5ª série e de 8ª série mais velhos. Cabe também à escola aperfeiçoar as práticas de letramento baseado nos gêneros como instrumento para a construção coletiva do conhecimento.

Sob a ótica da coesão, a análise mostrou que a repetição desnecessária de pronomes e de conjunções, a falta de elementos conjuntivos que atuam ligando os estágios dos textos e falta de relação lexical foram as dificuldades mais evidentes nos textos dos alunos. Isso não significa que não houve comunicação, mas indica que há inadequações na escrita. Portanto, a escola precisa melhorar suas propostas pedagógicas e adequá-las às necessidades dos aprendizes. Christie (1999) lembra que, para as crianças aprenderem padrões de língua, é preciso que esses padrões estejam inseridos em uma prática social e que, por isso, considera o contexto sociocultural é de grande importância para o aprendizado de línguas.

A grafia dos textos, principalmente os de 8ª série, mostra troca de letras, uso de fonemas em lugar de letras, ausência de sinais de pontuação, repetição de palavras e expressões, apontando uma escola distante das práticas sociais de letramento. Esses alunos não estão diferenciando o conhecimento formal do informal e não são capazes de escrever textos que se aproximem dos gêneros adequados a sua série. Cabe à escola, portanto, propiciar a alunos e professores uma reflexão sobre as estruturas lingüísticas dos textos relacionados ao contexto cultural e social e mostrar que a transmissão descontextualizada de tipos de textos e de aspectos de escrita não conduz ao letramento.

A capacidade do aluno de usar a língua para representar sua experiência é importante para o aprendizado escolar, conforme salienta Christie (1999), desde que esteja inserida em um contexto social, pois as crianças aprendem com as atividades ou com os eventos sobre os quais

escrevem ou falam. Tal capacidade se estabelece nos primeiros anos escolares e será repetida em todos os anos subseqüentes. Por essa razão, a boa prática de ensino deve estar atenta aos tipos de gêneros de língua escrita que as crianças precisam aprender para terem o controle apropriado das varias formas de conhecimento disponíveis.

Com esta pesquisa mostramos que a teoria sistêmico-funcional percebe os gêneros de textos como um sistema que se estrutura em partes, através de meios específicos para fins específicos (Martin, 1992). Os textos realizados em sala de aula são uma das formas em que os contextos ganham expressão, e esses contextos são constituídos pela língua que ocorre dentro deles (Christie (2005:110). Portanto, o texto escrito é um objeto essencial de ensino, já que é uma unidade semântica e uma unidade da língua em uso.

Estamos conscientes de que apenas apontamos um caminho para o estudo, na Educação Básica, do gênero História e sua relação entre linguagem, texto e contexto. Acreditamos que os objetivos a que nos propusemos foram atingidos. Resta-nos, contudo, algumas reflexões que mostram a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas na área.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, M. (1979/1992) **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BARBARA, L e GOUVEIA, C.A.M. (2003) **Tema e estrutura temática em PE e PB: um estudo contrastivo das traduções portuguesa e brasileira de um original inglês**. *Direct papers 48*. São Paulo, LAEL PUCSP. Disponível em: <http://lael.pucsp.br/direct> acesso em: 10 de janeiro de 2004.

BAPTISTA, M. E. (1998). **E-mails na troca de informação numa multinacional - o gênero e as escolhas léxico-gramaticais**. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL--PUCSP, São Paulo.

BRESSANE, T. B. R. (2000). **Construção de identidade numa empresa em Transformação**. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL – PUCSP, São Paulo.

_____, T. B. R. (2006) **Processos e produtos no ensino de construção de hipermídia**. Tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BERNSTEIN, B. (1971) **Class, codes and control**. London: Paladin.

_____, B. (1996) **A estruturação do discurso Pedagógico: Classe, códigos e controle**. Vol IV. (Trad.) Tomaz T. da Silva e Luis F. Gonçalves Pereira, Petrópolis, RJ: Vozes.

_____, B.(1984) **Classes e Pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa. N. 49 p. 26-42.

_____, B. (1994) **Class, Codes and Control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse**, Londres: Routledge. (Trad. Cast.: “La estructura del discurso pedagógico” en Clases, Códigos y control. Vol. IV. Madrid. Morata –Paidéia, 2º ed.

_____, B. (1998) **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata.

_____, B. (2000) **Das pedagogias aos Conhecimentos**. In. Simpósio Towards a Sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research. Lisboa, 2000. Tradução de Tiago Neves. Documento interno. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação.

_____, B. (1961) **Social structure, language and learning**. Educational Research (London).

BRASIL. SEF. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF.

_____ (2001) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF.

BRONCKART, J. P. (1999) **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ.

CAPRISTRANO, C.C. (2003) **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos)- Instituto de Biociências, letras e Ciências Exatas, Unesp.

CELANI, M. A. A. (org.) (2003) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

CHACON, L. (2003) **Oralidade a letramento na aquisição da pontuação**. Revista de Letras, Curitiba (UFPR).

_____, L. (2004) **Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre.

CHRISTIE, F. (1994) **On Pedagogic Discourse**. Melbourne: University of Melbourne.

_____, F. (1999) **Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes**. London and New York: Continuum.

_____, F. (2002) **Classroom Discourse Analysis: a functional perspective**. London: Continuum.

_____, F. (2005) **Language education in the primary years**. Unswpress.sydney, Australia.

_____, F. (2004) **Systemic Funcional Linguistics and a theory of language**. In: education. In: *Ilha do desterro*, n. 46, p. 13-40.

_____, F e J R MARTIN (eds.) (1997) **Genre and Institutions: social processes in the workplace and school**. London: Pinter (Open Linguistics Series).

_____, F e UNSWORTH, L. (2000) **Devolving socially responsible language research**. In Unsworth L.N (Ed) in schools and communities. New York:Continuum.

_____, F e MISSON R. (1998) **Literacy & Schooling**. London: Routledge.

DOLZ e SCHENEUWLY, B.(1997) **Os Gêneros escolares - das prática de linguagem aos objetos de ensino**. Tradução de G.S. Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, 11 maio/agosto.

EGGINS, S. (1994) **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers.

_____. S. e MARTIN, J R. (1997) Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, Teun (Ed.). *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.

_____. S. e Martin, J.R. (2000) **Gêneros y registros Del discurso**. In Van Dijk, T.A. *El discurso como estructura y processo*, Barcelona: Gedisa.

ERICKSON, F. (1990). **Qualitative Methods**. In: LINN, R. and ERICKSON F. (org.) *Research in teaching and learning*. V.2. Ed. Macmillan Publishers, New York.

_____. (1992) **Ethnographic microanalysis of interaction**. In: LE COMPTE, M. D. ; MILLROY, W. L.; PREISLE, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in Education*. New York: Academic Press.

GOUVEIA, C. e BARBARA, L. (2001) *Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the Theme?* Direct Papers 45. LAEL/PUC-SP. Disponível em http://www2.lael.pucsp.br/direct/direct_papers.htm. Referências bibliográficas 191

HALLIDAY, M.A.K. (1978) **Language as social semiotic- the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold.

_____, M.A.K. (1985). **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers.

_____, M.A.K. (1994) **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers.

_____. M. A. K e MATTHIESSEN, C. M. I.M. (2004). **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers,

HALLIDAY, M.A.K e HASAN, R. (1989) **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press,

_____, M.A.K. e HASAN, R. (1976) **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1985) **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford. Oxford University Press, 1985.

_____, M. A. K e MATTHIESSEN, C. M. I.M. (2004). **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers,

LABOV, William. (1972) **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

_____, W. (1997) **Some further steps in narrative analysis** In A. McCabe, and M. Bamberg (Eds) *Journal of Narrative and Life History* 7 Nos. 1-4 NJ: Lawrence Erlbaum

_____, W. e WALATZKY, J. (1997) **Narrative analysis: Oral versions of personal experience** In A. McCabe, and M. Bamberg (Eds) *Journal of Narrative and Life History* 7 Nos. 1-4 NJ: Lawrence Erlbaum

_____, W. e WALETZKY, J. (1967) Narrative analysis. In J. Helm (ed) *Essays on the verbal and visual arts* (proceedings of the 1966 Spring meeting of the American Ethnological Society) Seattle: University of Washington Press.

LIMA-LOPES e VENTURA, C. (2008). **A transitividade em português**. Direct papers 45. LAEL Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIMA, M. C. de (2007). **Discursos e Identidades de Gênero no Contexto Escolar**. TESE DE DOUTORADO. UNB.

LOCK, G. (1996) **Functional english grammar: an introduction for second language teachers**. Cambridge, Cambridge University Press.

MAINGUENEAU, D. (2001) **Analyser les textes de communication**, Paris, Dunod, 1998 (trad. port. de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha, *Análise de textos de comunicação*, São Paulo, Cortez Editora.

MARCUSCHI, L. A.(2002) **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital**. Conferência apresentada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, maio de 2002. Texto publicado em CD-ROM.

_____, L. A. (2003) **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A P. ; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*, p. 20-35. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____, L.A. (2003). **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**- 4ª ed – São Paulo, Cortez.

MARTIN, J. R. e WHITE, P. (2005) **The Language of Evaluation**. Londres: Palgrave Macmillan Ltd.

MARKOWAK, A.N. (2006) **Narrative Comprehension in Kindergarten: an analysis of talk about narratives by children differing in early literacy development**. Master of Philosophy in Education. University of Sydeny.

MARTIN, J. R. (1992) **English text. System and structure**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

_____, J. R.(1997) **Analyzing genre: functional parameters**. In CHRISTIE and J.R. MARTIN (eds.) *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

MARTIN, J.R. e PLUM, G. (1997) **Construing experience: some story genres.** *Journal of Narrative and Life History.*

MARTIN, J R e D. Rose. (2003) **Working with Discourse: meaning beyond the clause.** London: Continuum.

MARTIN, J.R. e ROSE, D. (2008) **Genre Relations: mapping culture.** London. 2006.

MARTIN, J.R. e WHITE, P. (2005) **The language of evaluation: Appraisal in English.** London: Palgrave Macmillan.

NUNAN, D. (1992). **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press.

PAINTER, C. (2001) **Learning through language in early childhood.** London: Continuum.

_____ (2003) Developing attitude: an ontogenetic perspective on appraisal. *Text* 23.2 Special edition on appraisal., pp.183-210.

PLUM, G. (1988) **Text and contextual conditioning in spoken English: A genre based approach.** Unpublished PhD thesis, University of Sydney

ROCHA, I. L. V. (1994) **Aquisição da pontuação na escrita infantil: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). PUC, São Paulo.

ROJO, R.(2000) **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo.** In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. **Anais.** Florianópolis: ABRALIN; UFSC.

_____ (2001) A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In BRAIT, B.(Org.) **Estudos Enunciativos no Brasil.** Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp. p. 163-185.

_____ (2003) **Cultura da escrita e livro escolar: Propostas para o letramento das camadas populares no Brasil..** In: II Fórum Letramento e Minorias, 2003, Cotia. **Anais do II Fórum Letramento e Minorias.**

ROTHERY, J. (1990) **Story Writing in Primary School: assessing narrative type genres.** Ph. D. Thesis, University of Sydney.

_____ (1994) **Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning).** Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

_____ (1996) **“Making Changes: Developing an Educational Linguistics”**, in R. Hasan and G. Williams (eds.), *Literacy in Society*. London: Longman (pp. 86-123).
 SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997) **Les genres scolaires: des pratiques aux objets d'enseignement**, Repères.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J.e Colaboradores. (2004) **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras.

SOARES, M. (1995) **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**, 13ª ed., São Paulo: Ática.

TENANI, L.E. (2002) **Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. Campinas:.Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TENANI, L.E. (2004) **Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas**. *Letrasde Hoje*, v.39, n.3. Porto Alegre.

THOMPSON, G. (1996) **Introducing functional grammar**. England: Arnold,

VENTOLA, E. (1987). **The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters**. London: Frances Pinter.

VIAN Jr, O. (2001) **Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional**. In: **Estudos Enunciativos no Brasil**. Brait, B. (Org.) Campinas: Pontes.

_____ (2002) **O Planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre o percurso**. TESE DE DOUTORADO. PUCSP.

_____ e LIMA-LOPES, R. E. (2005) **A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais**. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 29-45.

_____. ROJO, R.(2000) **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. **Anais**. Florianópolis: ABRALIN; UFSC.

_____ (2006). **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 389-411, set./dez. **Gêneros Discursivos e Conhecimento Sobre Gêneros no planejamento de mm curso de Português Instrumental para Ciências Contábeis**

WHITE, P. (2004) **Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva**. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. In: *Linguagem e discurso: análise crítica do discurso*. Coulthard, C. R.C & Figueiredo, D. C. (orgs) V.4 número especial, pp. 177-205.

Anexos

CORPUS DA PESQUISA
QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO HISTÓRIA

Gênero História / Nome	Sub Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola (Rural ou Urbana)
Nº 01 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	10	10-11	Rural
Nº 02 <i>comadre fulorzinha</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	12	10-11	Rural
Nº 03 <i>Uma botija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	15	10-11	Rural
Nº 04 <i>A botija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	13	10-11	Rural
Nº 05 <i>Uma butija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo >Reorientação> Coda	5ª	14	10-11	Rural
Nº06 <i>Uma botija</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	11	10-11	Rural
Nº 07 <i>Uma botija no pé de jaca</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo > Coda > Reorientação	5ª	13	10-11	Rural
Nº 08 <i>Festa de nossa senhora do Livramento em Umbuzeiro</i>	Relato	Orientação > Complicação >Resolução	5ª	13	10-11	Rural
Nº 09 <i>Olhado</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo ¹ >Reorientação > Evento Descritivo ² > Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº10 <i>O olhado</i>	Observação	Comentário>Evento	5ª	14	10-11	Rural
Nº11 <i>O Olhado</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo> Coda	5ª	10	10-11	
Nº12 <i>Olhado na minha irmã</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo >Coca	5ª	10	10-11	Rural
Nº 13 <i>Promessa para São Severino</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	11	10-11	Rural
Nº 14 <i>Uma promessa</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ²	5ª	14	10-11	Rural
Nº 15 <i>Visita no Juazeiro</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ² >Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº 16 <i>A promessa da minha mãe</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo > Coda	5ª	10	10-11	Rural
Nº 17 <i>Comadre Folorzinha</i>	Observação	Evento ¹ >Evento ² >Evento ³	5ª	14	10-11	Rural

Nº 18 <i>Comadre Folorzinha</i>	Relato	Oreitnação > Evento Descritivo	5ª	13	10-11	Rural
Nº 19 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo>Orientação ² >Evento Descritivo ²	5ª	14	10-11	Rural
Nº 20 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Evento Descritivo	5ª	14	10-11	Rural
Nº 21 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	12	10-11	Rural
Nº 22 <i>comadre fulorzinha</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo	5ª	11	10-11	Rural
Nº 23 <i>Nossa Senhora Aparecida</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo > Coda	5ª	10	10-11	Rural
Nº 24 <i>Promessa</i>	Relato	Evento Descritivo > Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº 25 <i>Festa da padroeira de Orobó</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ² >Reorientação >Evento Descritivo ³	5ª	13	10-11	Rural
Nº 26 <i>Uma promessa</i>	Observação	Evento ¹ >Comentário ¹ >Evento>Comentário ²	5ª	13	10-11	Rural
Nº 27 <i>Botija</i>	Evento Descritivo	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	
Nº 28 <i>Botija</i>	Evento Descritivo	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural
Nº29 <i>Uma botija</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 30 <i>Uma botija</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 31 <i>A botija de Josefa</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 32 <i>A perda de um filho</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo>Reorientação>Coda	8ª	15	13-14	Rural
Nº33 <i>A Fofoca</i>	Observação	Evento>Comentário	8ª	15	13-14	Rural
Nº 34 <i>Amor</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Rural
Nº 35 <i>O aborto</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 36 <i>A Escola</i>	Observação	Comentário ¹ >Comentário ² >Evento ²	8ª	16	13-14	Rural
Nº 37 <i>O Lobisomem</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 38 <i>O pai e o filho</i>	Anedota-exemplo	Orientação > Evento Transcrito>Interpretação	8ª	13	13-14	Rural
Nº 39 <i>A vida da minha mãe</i>	Relato	Orientação>Evento ¹ >Evento ² >Coda	8ª	16	13-14	Rural
Nº 40 <i>A história da minha mãe</i>	Relato	Orientação>Evento ¹ >Evento ² >Coda	8ª	15	13-14	Rural
Nº 41 <i>O meu pai</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural

Nº 42 <i>O Barba azul</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 43 <i>A menina do cabelo azul</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural
Nº 44 <i>A cobra e os sete cabritinhos</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 45 <i>O saci-pererê</i>	Relato	Evento Descritivo	8ª	16	13-14	Rural
Nº 46 <i>O curupira</i>	Relato	Evento Descritivo	8ª	16	13-14	Rural
Nº 47 <i>O tesouro mais importante</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	12	13-14	Rural
Nº 48 <i>A Mega Sena</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo > Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 49 <i>Na África</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Rural
Nº 50 <i>A fé</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 51 <i>O saci</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	11	11-12	Urbana
Nº 52 <i>Os Carteiros</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	11	11-12	Urbana
Nº 53 <i>Um menino na floresta</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	10	11-12	Urbana
Nº 54 <i>A menina</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 55 <i>O menino da rua</i>	Relato	Orientação e Evento Descritivo	5ª	11	11-12	Urbana
Nº 56 <i>O Lobo mal</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 57 <i>A história do grilo</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	16	11-12	Urbana
Nº 58 <i>Uma menina na floresta</i>	Narrativa	Orientação > Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 59 <i>Festa de Amigos</i>	Narrativa	Orientação>Evento Descritivo>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 60 <i>A festa</i>	Narrativa	Orientação>Complicação Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 61 <i>Titanic</i>	Evento Descritivo	Orientação>Evento Descritivo	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 62 <i>um lobo mal</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	13	11-12	Urbana
Nº 63 <i>Dois amigos</i>	Narrativa	Resumo>Orientação>Complicação Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 64 <i>A Borboletinha</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	13	11-12	Urbana
Nº 65 <i>O Príncipe</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 66 <i>O rei justo</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 67 <i>O Encontro</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	11	10-11	Urbana
Nº 68 <i>A primeira gravidez</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	16	10-11	Urbana
Nº 69 <i>A gatinha e o ursinho</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana

Nº 70 <i>Uma aranha elegante</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	11	10-11	Urbana
Nº 71 <i>O Patinho Feio</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	11	10-11	Urbana
Nº 72 <i>Cinderela</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 73 <i>Minha Infância</i>	Relato	Evento Descritivo	5ª	16	10-11	Urbana
Nº 74 <i>Pinóquio</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 75 <i>Um homem rico</i>	Relato	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 76 <i>Os dois irmãos</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 77 <i>Foi assim que eu vi contar</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 78 <i>O mundo de hoje</i>	Observação	Evento > Comentário	8ª	16	13-14	Urbana
Nº 79 <i>No Escuro da Mata</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 80 <i>Neto Assassino</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	17	13-14	Urbana
Nº 81 <i>O Acidente</i>	Anedota-exemplo	Orientação>Evento Transcrito >Comentário >Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 82 <i>João e o pé de Feijão</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 83 <i>O Canto da sereia iara</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 84 <i>O dia em que nasci</i>	Observação	Evento>Comentário	8ª	13	13-14	Urbana
Nº 85 <i>Um homem solitário</i>	Observação	Orientação >Evento >Comentário	8ª	16	13-14	Urbana
Nº 86 <i>João e Maria</i>	Narrativa	Orientação>Relato Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 87 <i>Cinderela</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 88 <i>Foi do jeito que Eu ouvi falar</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 89 <i>O medo constante</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ¹	8ª	17	13-14	Urbana
Nº 90 <i>Em uma pesca</i>	Observação	Evento > Comentário	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 91 <i>Amanda</i>	Observação	Comentário	8ª	17	13-14	Urbana
Nº 92 <i>Butijas</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 93 <i>O Atentado de assassinato</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução >Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 94 <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Urbana
Nº 95 <i>comadre fulorzinha</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 96 <i>A loira do banheiro</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	16	13-14	Urbana
Nº 97 <i>A viagem</i>	Observação	Comentário >Evento	8ª	16	13-14	Urbana

Nº 98 <i>cumadre fulasinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	16	13-14	Urbana
Nº 99 <i>O lobisomem</i>	Narrativa	Orientação> Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-44	Urbana
Nº 100 <i>Um lindo rapaz</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Urbana

CORPUS DA PESQUISA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO RELATO

Gênero História / Nome	Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola (Rural ou Urbana)
Nº 01 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	10	10-11	Rural
Nº 02 <i>comadre fulorzinha</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	12	10-11	Rural
Nº 03 <i>Uma botija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	15	10-11	Rural
Nº 04 <i>A botija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	13	10-11	Rural
Nº 05 <i>Uma butija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo >Reorientação> Coda	5ª	14	10-11	Rural
Nº06 <i>Uma botija</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	11	10-11	Rural
Nº 07 <i>Uma botija no pé de jaca</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo > Coda > Reorientação	5ª	13	10-11	Rural
Nº 09 <i>Olhado</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo ¹ >Reorientação > Evento Descritivo ² > Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº11 <i>O Olhado</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo> Coda	5ª	10	10-11	Rural
Nº12 <i>Olhado na minha irmã</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo >Coda	5ª	10	10-11	Rural
Nº 13 <i>Promessa para São Severino</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	11	10-11	Rural
Nº 14 <i>Uma promessa</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ²	5ª	14	10-11	Rural
Nº 15 <i>Visita no Juazeiro</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ² >Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº 16 <i>A promessa da minha mãe</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo > Coda	5ª	10	10-11	Rural
Nº 18 <i>Comadre Folorzinha</i>	Relato	Oreitnação > Evento Descritivo	5ª	13	10-11	Rural
Nº 19 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo>Orientação ² >Evento Descritivo ²	5ª	14	10-11	Rural
Nº 20 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Evento Descritivo	5ª	14	10-11	Rural

CORPUS DA PESQUISA
QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO RELATO

Gênero História / Nome	Sub Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola (Rural ou Urbana)
Nº 21 <i>Comadre Fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	12	10-11	Rural
Nº 22 <i>comadre fulorzinha</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo	5ª	11	10-11	Rural
Nº 23 <i>Nossa Senhora Aparecida</i>	Relato	Orientação > Evento > Coda	5ª	10	10-11	Rural
Nº 24 <i>Promessa</i>	Relato	Evento Descritivo > Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº 25 <i>Festa da padroeira de Orobó</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ² >Reorientação >Evento Descritivo ³	5ª	13	10-11	Rural
Nº 27 <i>Botija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural
Nº 28 <i>Botija</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural
Nº 32 <i>A perda de um filho</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo>Reorientação>Coda	8ª	15	13-14	Rural
Nº 34 <i>Amor</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Rural
Nº 39 <i>A vida da minha mãe</i>	Relato	Orientação>Evento ¹ >Evento ² >Coda	8ª	16	13-14	Rural
Nº 40 <i>A história da minha mãe</i>	Relato	Orientação>Evento ¹ >Evento ² >Coda	8ª	15	13-14	Rural
Nº 41 <i>O meu pai</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural
Nº 43 <i>A menina do cabelo azul</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Rural
Nº 45 <i>O saci-pererê</i>	Relato	Evento Descritivo	8ª	16	13-14	Rural
Nº 46 <i>O curupira</i>	Relato	Evento Descritivo	8ª	16	13-14	Rural
Nº 48 <i>A Mega Sena</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo > Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 49 <i>Na África</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Rural
Nº 50 <i>A fé</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 51 <i>O saci</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	11	11-12	Urbana
Nº 52 <i>Os Carteiros</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	14	11-12	Urbana
Nº 53 <i>Um menino na floresta</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	5ª	10	11-12	Urbana
Nº 55 <i>O menino da rua</i>	Relato	Orientação e Evento Descritivo	5ª	11	11-12	Urbana

CORPUS DA PESQUISA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO EVENTO DESCRITIVO

Nº 61 <i>Titanic</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 67 <i>O Encontro</i>	Relato	Orientação >Evento Descritivo	5ª	11	10-11	Urbana
Nº 68 <i>A primeira gravidez</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	16	10-11	Urbana
Nº 73 <i>Minha Infância</i>	Relato	Evento Descritivo	5ª	16	10-11	Urbana
Nº 74 <i>Pinóquio</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 76 <i>Os dois irmãos</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 77 <i>Foi assim que eu vi contar</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 79 <i>No Escuro da Mata</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 83 <i>O Canto da sereia iara</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo > Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 88 <i>Foi do jeito que Eu ouvi falar</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 89 <i>O medo constante</i>	Relato	Orientação> Evento Descritivo ¹ >Evento Descritivo ¹	8ª	17	13-14	Urbana
Nº 94 <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	13	13-14	Urbana
Nº 95 <i>comadre fulorzinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Urbana
Nº 96 <i>A loira do banheiro</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo >Coda	8ª	16	13-14	Urbana
Nº 98 <i>cumadre fulasinha</i>	Relato	Orientação > Evento Descritivo	8ª	16	13-14	Urbana
Nº 100 <i>Um lindo rapaz</i>	Relato	Orientação>Evento Descritivo	8ª	15	13-14	Urbana

CORPUS DA PESQUISA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO NARRATIVA

Gênero História / Nome	Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola
Nº 08 <i>Festa de nossa senhora do Livramento em Umbuzeiro</i>	Narrativa	Orientação > Complicação >Resolução >Coda	5ª	13	10-11	Rural
Nº29 <i>Uma botija</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 30 <i>Uma botija</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 31 <i>A botija de Josefa</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 35 <i>O aborto</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	13	13-14	Rural
Nº 37 <i>O Lobisomem</i>	Narrativa	Orientação >Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 42 <i>O Barba azul</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 44 <i>A cobra e os sete cabritinhos</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Rural
Nº 47 <i>O tesouro mais importante</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	12	13-14	Rural
Nº 54 <i>A menina</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 56 <i>O Lobo mal</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 57 <i>A história do grilo</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	16	11-12	Urbana
Nº 58 <i>Uma menina na floresta</i>	Narrativa	Orientação > Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 59 <i>Festa de Amigos</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 60 <i>A festa</i>	Narrativa	Orientação>Complicação Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 62 <i>um lobo mal</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	13	11-12	Urbana
Nº 63 <i>Dois amigos</i>	Narrativa	Orientação>Complicação Resolução>Coda	5ª	12	11-12	Urbana
Nº 64 <i>A Borboletinha</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	13	11-12	Urbana

CORPUS DA PESQUISA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO NARRATIVA

Gênero História / Nome	Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola (Rural ou Urbana)
Nº 65 <i>O Príncipe</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 66 <i>O rei justo</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 69 <i>A gatinha e o ursinho</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 70 <i>Uma aranha elegante</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	11	10-11	Urbana
Nº 71 <i>O Patinho Feio</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	11	10-11	Urbana
Nº 72 <i>Ciderela</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 75 <i>Um homem rico</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	5ª	12	10-11	Urbana
Nº 80 <i>Neto Assassino</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	17	13-14	Urbana
Nº 82 <i>João e o pé de Feijão</i>	Narrativa	Orientação>Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 86 <i>João e Maria</i>	Narrativa	Orientação> Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 87 <i>Cinderela</i>	Narrativa	Orientação> Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 92 <i>Butijas</i>	Narrativa	Orientação> Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 93 <i>O Atentado de assassinato</i>	Narrativa	Orientação > Complicação>Resolução >Coda	8ª	14	13-14	Urbana
Nº 99 <i>O lobisomem</i>	Narrativa	Orientação> Complicação>Resolução>Coda	8ª	14	13-44	Urbana

CORPUS DA PESQUISA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO OBSERVAÇÃO

Gênero História / Nome	Sub Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola (Rural ou Urbana)
Nº10 <i>O olhado</i>	Observação	Comentário>Evento	5 ^a	14	10-11	Rural
Nº 17 <i>Comadre Folorzinha</i>	Observação	Evento ¹ >Evento ² >Evento ³	5 ^a	14	10-11	Rural
Nº 26 <i>Uma promessa</i>	Observação	Evento ¹ >Comentário ¹ >Evento>Comentário2	5 ^a	13	10-11	Rural
Nº33 <i>A Fofoca</i>	Observação	Evento>Comentário	8 ^a	15	13-14	Rural
Nº 36 <i>A Escola</i>	Observação	Comentário ¹ >Comentário ² >Evento ²	8 ^a	16	13-14	Rural
Nº 78 <i>O mundo de hoje</i>	Observação	Evento > Comentário	8 ^a	16	13-14	Urbana
Nº 84 <i>O dia em que nasci</i>	Observação	Evento>Comentário	8 ^a	13	13-14	Urbana
Nº 85 <i>Um homem solitário</i>	Observação	Orientação > Evento > Comentário	8 ^a	16	13-14	Urbana
Nº 90 <i>Em uma pesca</i>	Observação	Evento > Comentário	8 ^a	15	13-14	Urbana
Nº 91 <i>Amanda</i>	Observação	Comentário	8 ^a	17	13-14	Urbana
Nº 97 <i>A viagem</i>	Observação	Comentário > Evento	8 ^a	16	13-14	Urbana

CORPUS DA PESQUISA

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FAMÍLIA DO GÊNERO Anedota- Exemplo

Gênero História / Nome	Sub Gênero	Estrutura (Estágios)	Série	Idade	Idade Escolar	Escola (Rural ou Urbana)
Nº 38 <i>O pai e o filho</i>	Exemplo	Orientação > Evento Transcrito>Comentário>Moral	8ª	13	13-14	Rural
Nº 81 <i>O Acidente</i>	Exemplo	Orientação>Evento Transcrito > Comentário>Moral	8ª	14	13-14	Urbana

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)